



Valóságsszimuláció gyerekekkel és fiatalokkal

FÓRUM19' színházi nevelési szakmai
találkozón elhangzott előadások és
workshopok kibővített jegyzete

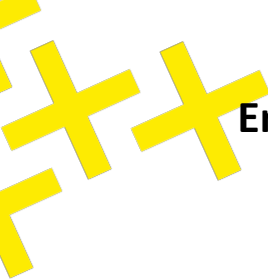
Fotók: Sólyom-Nagy Fanni
Szerkesztő: Balassa Zsófia
Korrektor: Sólyom-Nagy Fanni
Tervező: Somorjai Márton
Sorozatszerkesztő és felelős kiadó: Takács Gábor
Az esemény szakmai koncepciója: Takács Gábor



(c) Káva Kulturális Műhely Egyesület
K+önyvek sorozat 2.
Budapest, 2019
ISBN: 978-615-81376-0-7



Tartalomjegyzék



Takács Gábor <i>Előszó</i>	<u>05</u>
Erős Balázs <i>Scout a színházban</i>	<u>07</u>
Kárpáti Péter <i>Én és a szerep</i>	<u>12</u>
Kun Attila <i>DTIE</i>	<u>19</u>
Végvári Viktória <i>„Világokat igazgatok...”</i>	<u>22</u>
Kricsfalusi Beatrix <i>Civil a pályán</i>	<u>28</u>
Herczog Noémi <i>A néző mint résztvevő, a néző mint seggfej</i>	<u>38</u>
Golden Dániel <i>Demokrácia és színházi nevelés</i>	<u>46</u>
Róbert Júlia <i>TIE dramaturgia</i>	<u>53</u>
Balassa Zsófia <i>Valóságot teremtünk</i>	<u>56</u>
Romankovics Edit <i>Közös ügy</i>	<u>59</u>
Hajós Zsuzsa <i>Napi katarzis</i>	<u>63</u>

ELŐSZÓ

- a FÓRUM19› szakmai találkozó előadásainak és workshopjainak jegyzetéhez

A Káva sok-sok éve kiemelten fontosnak tartja, hogy ne csak színházi / színházi nevelési / drámapedagógiaigyakorlatalegyenszínű és magasszakmaiszínvonalú, hanem – lehetőségeinkhez mérten – foglalkozzunk azzal is, hogy ránézünk kívülről, egy-két lépés távolságról saját munkánkra. E célt szolgálja Színház és pedagógia című elméleti és módszertani kiadványsorozatunk, a honlapunkon elérhető forgatókönyvek és az ezekhez kapcsolódó podcastsorozat, valamint ebbe a sorba illeszkedik a fórum rendezvénysorozat is.

2019-ben hetedik alkalommal rendeztük meg a fórum elnevezésű színházi nevelési szakmai találkozót. Mára az esemény sokat változott a kezdetekhez képest. Eleinte azt tartottuk fontosnak, hogy kifejezetten a komplex színházi nevelési előadások bemutatására és az azokat követő szakmai beszélgetésekre koncentráljunk. Két, sőt három naposak voltak a találkozók, négy-hat előadásra is sor kerülhetett, és ezeket mindig követte valamilyen párbeszéd az alkotókkal és a közönséggel. Több formát próbáltunk ki; volt, amelyik jobban, volt, amelyik kevésbé működött.

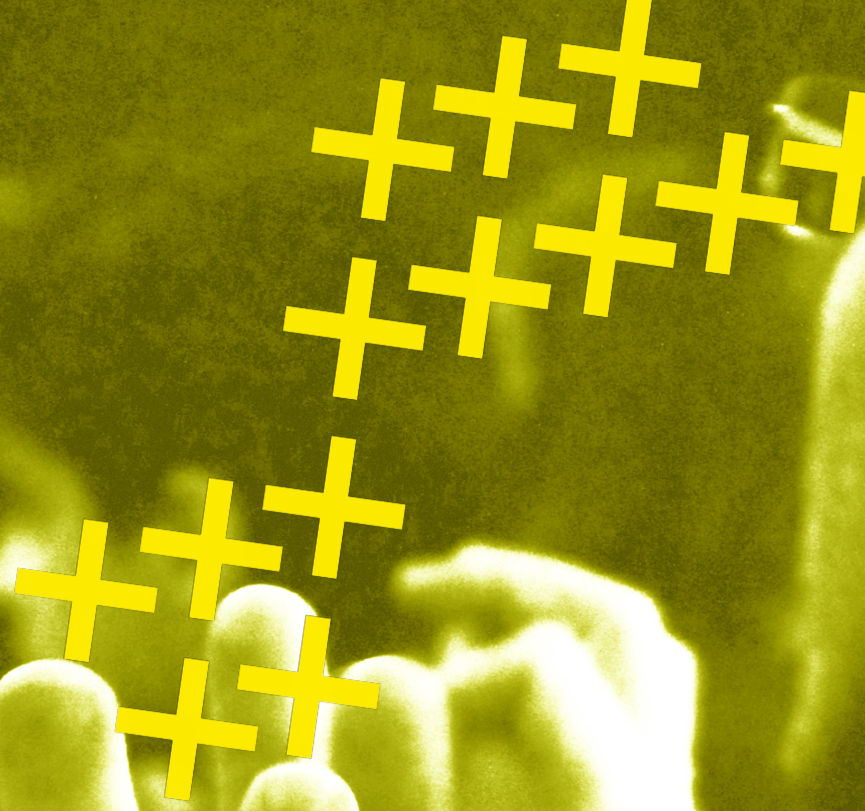
Később elérkezett az időszak, mikor be kellett látnunk, hogy ez a forma már nem segíti a célunkat. Az előadások egyrészt már bármikor elérhetőek, másrészt elképesztően széles lett a kínálat belőlük, harmadrészt pedig több olyan rendezvény is van (volt) egy évben, melyek hasonlósága miatt a fórum talán már nem kínált elég szakmai érdekességet.

2018-ban változtattunk radikálisan. Kikerültek az előadások, előtérbe kerültek a meghívott szakemberek által tartott prezentációk és az azokat követő workshopok. 2019-ben is ezt a modellt működtettük. A Nemzeti Kulturális Alap által biztosított támogatás idén azt is lehetővé teszi, hogy az elhangzott prezentációk írásos változatát online kiadvány formájában közzétegyük. Köszönet a felkért előadóknak a pluszmunkáért és a hozzájárulásért. Köszönet a menedzsment stábnak (szervezőinknek, önkénteseinknek, technikusunknak) és a szakmai csapatnak is, hogy teljes mellszélességgel felvállalták ezt a rendezvényt, segítették létrejöttét és fejlesztését. Örülünk, hogy ilyen módon is hangsúlyt tudunk adni munkánk elméleti és módszertani oldalának is.

A most közreadott írások valójában kibővített jegyzetek, melyek olykor már egy kisebb tanulmány irányába mutatnak. Kiemelten fontosnak tartjuk a közlésüket, mert azt tapasztaljuk, hogy még mindig óriási a szakadék a sokszínű magyarországi színházi nevelési gyakorlat és a színháztudomány elmélete között. Sokkal-sokkal kevesebb elméleti szempontú és tárgyú írás lát napvilágot, mint amennyire szüksége volna ennek a dinamikusan változó és fejlődő szakmának. Bízunk benne, hogy füzetünkkel hozzájárulunk e hiány csökkentéséhez.

Olvassátok / olvassák figyelemmel, bízunk benne, hogy gondolatébresztő lesz!

Takács Gábor
a Káva művészeti vezetője



I. szekció



Erős Balázs

Scout a színházban

„Szóval akkor is játszom a játékot, ha csupán nézem.”¹

Esterházy Péter

A scout angolul, többek között, megfigyelést, felderítést jelent. A sportban, legfőképp a labdarúgásban használatos kifejezés, a főleg külföldi klubokban alkalmazott szakmai terület képviselőit nevezik scoutoknak. Ők azok, akik játékosmegfigyeléssel, tehetségkutatással, illetve meccselemzéssel foglalkoznak, sőt most már edzők feltérképezésével is. A scoutok munkája tulajdonképpen négy fázisra épít: megfigyelni, hallgatni, értelmezni, értékelni. Munkájuk összetett, komplex, konstruktív gondolkodást igényel.

A sportban követhető innovációs folyamatok eredménye jelenlétük: a legnagyobb labdarúgó klubok már 50-60 megfigyelőt is alkalmaznak. Van, aki csak videóelemzéssel foglalkozik, van, aki élőben nézi meg a játékosokat. Rengeteg statisztika áll rendelkezésre, számos adat segíti a munkájukat. Külön platformok, adatbázisok készültek, készülnek folyamatosan, ahol egy mérkőzés, egy bajnokság szinte összes mozzanatát rendszerezve, katalogizálva tudják elemezni, értékelni. Egy játékos minden mozdulata elemzés alá kerül, objektív mutatókkal. Kiolvasható például az, hogy egy játékos milyen típusú passzból mennyit és milyen sikeresen hajt végre, hogy a pálya melyik területén helyezkedik el, mozog leginkább, hogy milyen sikeresen cselez, és hogyan lő. Pontos, egzakt képet kapunk egy játékos teljesítményéről. Ugyanakkor nagyon fontos egy scout munkájában az, hogy a rendelkezésre álló adatokból milyen következtetéseket von le. Ezek a konklúziók rendkívül nagy szerepet töltenek be egy klub sikeressége szempontjából. Sok csapatnál már nem az edzők döntenek egy játékos érkezéséről, ezt a scout egyezteteti a tulajdonossal, az edző feladata az új játékos beépítésére, edzésére szűkül. A scoutok a vezetői szerkezetben fontosabb szerepet töltenek már be, mint az edzők: a szakmai igazgatók legfontosabb, közvetlen munkatársai lettek.

Valahol olvastam egy színházi igazgatói pályázat kapcsán, hogy a megválasztott igazgató szerint a munkájukat nem lehet tanítani, hiszen alapvetően három képesség szükséges hozzá: kreativitás, tapasztalat, empátia. Azt gondolom, hogy egyrészt e képességek közül kettő fejleszhető, másrészt előadásom lényegi kérdése az, hogy vajon ezek a meghatározó tényezők, skillek elegendőek-e egy színházvezető számára, vagy valami másra is szükség van e modernizált, túlinformált világban?

Fontos tisztázni: jelen esetben a színházvezető fogalma alatt minden olyan vezetőt értek, aki egy színházi működés bármelyik elemében részt vesz: vagyis ide gondolom a társulatvezetőket, bármilyen előadó-művészeti projekt, de akár egy intézmény vezetőjét is.

1 Esterházy Péter: *Utazás a tizenhatos mélyére*, Magvető Kiadó, Budapest, 2006.

Sokszor hallottuk már, hogy egy színház működtetése, egy művészeti projekt irányítása nem lehet demokratikus. De vajon ezt a hagyományos megközelítést, értelmezést nem érdemes-e megkérdőjelezni, illetve szembemenni vele? Milyen problémák jelentkezhetnek egy „én-központú”, autoriter vezetési stílus gyakorlata során?

A legnagyobb veszélynek a destrukciót látom e vezetési formában. A destruktív vezetés főbb tünete a transzparencia hiánya, a társulaton, stábon belüli klikkesedés, a motiváció hiánya, a fluktuáció. Ezek a jelenségek komoly veszélyt jelenthetnek egy olyan vezetési modellben, amelynek csúcsán egy „megkérdőjelezhetetlen” kolléga, szakmai tekintély áll. E vezetési működésben óhatatlanul sok lesz a személyes elem: a megérzések, a viszonyok, a kapcsolatok, az érzelmek hatalma ez.

A szervezetfejlesztési szaknyelv toxikus vezetőnek nevezi az alkalmatlan vezetőket. Az alkalmatlanság leginkább három tényezőben érhető tetten: destruktív vezetés, konformista munkavállaló, instabil munkakörnyezet. És leginkább a belső vezetői kommunikációban ölt testet, mely legfőbb jellemzői, hogy agresszív, manipulatív, kiszámíthatatlan.

Eddig, kifejezetten az előadó-művészetre fókuszáló szakirányú kutatás a szervezetfejlesztés, vezetési technikák területén nem történt. Ezt leginkább az a hagyomány akadályozza meg, miszerint a színházi vezetőket nem menedzseri képességeik alapján, hanem korábbi művészi érdekeik és kapcsolatrendszerük alapján választják ki. Viszont mivel a színház kikerülhetetlenül emberekkel foglalkozik, a humán-erőforrásmenedzsment fontossága talán ugyanakkora, mint a művészeti koncepció, a stratégia megléte a vezetésben.

A változás legnagyobb akadálya éppen ez a hagyomány: a színházi vezetővel szemben nem jelentkezik minden elvárás, ami egy civil munkahelyen igen. A tehetség sok mindennek indoka lehet, ami lazább morális és vezetői elvárásokkal járhat.²

Ebben a rendszerben a személyeskedésnek, az elfogultságnak hatalmas szerepe van.

Ugyanez a vezetési modell volt jellemző számos labdarúgó klubnál is. Legfőképpen Angliában volt hagyománya annak, hogy a klub élén egy megkérdőjelezhetetlen edző állt, aki egymaga döntött szinte mindenről: az új igazolásokról a játékos eladásról, a kommunikációról, a munkatársakról. Menedzser, szakmai felelős, kommunikációs vezető volt egyszemélyben. Viszont éppen a jó pár éve elkezdődő innovációs folyamatok hoztak változást számos klubnál. E változás leginkább a scoutok jelenlétével, megjelenésével gyorsult fel. Vajon milyen újítást hozott a labdarúgás világában, egy klub vezetésében a scoutok jelenléte? Milyen társadalmi üzenete van e változásnak, és interpretálható-e ez a folyamat a ma színházának világába?

2 Simon-Hatala Boglárka: *Kútmérgezők*, szinhaz.net, 2018. november

A modern labdarúgásban néhány éve bekövetkezett egy paradigmaváltás. A mindentudó vezető helyébe a kollektív vezető lépett. Nem a hierarchikus viszonyok kiépítése lett a döntő, hanem a partneri viszonyok kialakítása. Ebben az új vezetési szemléletben a tudásátadás, a tudásmegosztás dominál. Újabb és újabb elemeket épít be a működésbe, teret adva a fejlődésnek, az innovációnak.³

Ezt a váltást nagyban segítette a scoutok jelenléte, pontosabban leginkább az az analitikus módszer, amellyel dolgoznak és amelyek közvetve megváltoztatták egyes klubvezetők gondolkodását.

Ezeknek a vezetőknek a közösségépítés vált elsődlegessé. „A mindenki egyenlő a csapatban” elve váltotta fel a „parancsolj és irányíts” elvét. Az én-központú vezetés helyére a mi-központú vezetés került. Itt már nemcsak a személyes elemek dominálnak, nemcsak az érzések, a viszonyok, a kapcsolatok világa ez, hanem az analízis, az objektív, mérhető tényezőkké is. Az új gondolkodási mód új vezetési modellt, stílust teremtett. A dekonstruktív, toxikus vezetés helyett a konstruktív irányítás került előtérbe. Az új vezetési attitűd pedig számos pozitív folyamatot indított be: az összehangolás, az önvizsgálat, az önelemzés, a tanácsadás, az együttműködés folyamatát.

Ez az új vezetési modell lehetőséget adna egy színház működésének újragondolására is. A hagyományos antidemokratikus vezetési modell helyére egy közösségi gondolkodás által, az alá-fölérendelt kapcsolatok kialakítása helyett a partneri viszonyok kiépítésére kerülne hangsúly. A mindentudó és mindenható abszolutista vezető helyét a segítő, tanácsadó főnöki karakter vehetné át.

Ennek alapja lehet az az analitikus gondolkodás, mely áthatja egy scout munkáját. Az analitika nem egyenlő a statisztikával, az analitikus gondolkodás nem csupán számokból, tényekből, adatokból áll. Az analitika értelmezésében egy gondolkodásmód, annak a képessége, hogy milyen típusú és mennyi információra van szükségem egy probléma, egy jelenség, egy folyamat értelmezésében. Azaz nemcsak empátiára, kreativitásra és tapasztalatra van szükség, hanem arra a fajta analitikus gondolkodásra is, mely érzelemmentesen képes egy adott folyamatra reflektálni.

Digitális világunkban az információk pontos és tiszta értékelésére még inkább szükségünk van. A komplex és modern vezetői gondolkodás nem nélkülözheti az analízis képességét. Éppen ezért a korábban már említett fontos vezetői képességek mellé odatenném az analitikus értékelés, elemzés fontosságát is.

Ezt az irányítói attitűdöt látom leginkább előremutatónak. A sikeres és hatékony vezetői működés egyik ismérve a pszichésen egészséges munkakörnyezet. Ennek alapja pedig egy szervezeti kultúra megléte, amelyen keresztül definiálható, elemezhető, felismerhető egy adott intézmény működése, de akár egy projekt sikeressége is.

3 Chris Anderson, David Sally: Számháború, Kanári Könyvek, Budapest, 2014.

Összefoglalva: a személyes benyomások, kapcsolatrendszer mellett fontos szempont lenne az analízis használata akár egy projekt, akár egy közösség, akár egy intézmény vezetésében. Az analízis elvezet a mindenható, személyközpontú vezetés helyett a közösségi működéshez, egy olyan szervezeti kultúra kialakításához, amely a benne dolgozókat partneri viszonyba helyezi.⁴

Ahogy már az üzleti világban is rájöttek: a humánerőforrás jóléte gazdasági tényező. A kreatív, nem szorongó, önazonos munkaerő jobban teljesít. Így válik a művészeti szempontok mellett a humánerőforrás-menedzsment is nélkülözhetetlenné egy kreatív munkakörnyezetben.

4 Chris Anderson, David Sally: Számháború, Kanári Könyvek, Budapest, 2014.



Kárpáti Péter

Én és a szerep

Azt hiszem, az lehet az apropója a fórum'19-re való meghívásomnak, hogy a Kávánál és a Kerekasztalnál már több olyan előadásban dolgoztam (Apalabirintus, Kéksziget, Titkos ajtó) rendezőként, illetve íróként-dramaturgként, amelyben igen gyümölcsözően használtuk az elmúlt tíz évben kifejlesztett sajátos improvizációs technikámat, melyet valóságsszimulációs improvizációnak nevezünk.

Ez a technika a színházi alkotási folyamat szinte összes szegmensét érinti. Mindebből most a szerepalkotást fogom kiemelni, mert a komplex színházi nevelési előadásokat tekintve ez a legérdekesebb, egyúttal legnyugtalanítóbb is, hiszen ez az a színházi forma, amelyben a rögzített jelenetek váltakoznak az improvizációkkal (a nyitásoknál). Ezt a kétféle, nagyon más halmazállapotú jelenletet a szerep köti össze, csak a szerep tudja egységbe foglalni. Jó esetben - hiszen épp ez a kérdésünk: hogy hogyan lehet a szerepet akkor is hitelesen, természetesen, részletgazdagon, és ami a fő, zökkenőmentesen megtartani, amikor hirtelen kilépünk a megírt szöveg és a rögzített mozgás védett rezervátumából.

Ahhoz, hogy erre kérdéskörre rátérhessek, előbb általánosan is be kell mutatnom a valóságsszimulációs improvizációs technikát, amit létezés-imprónak is nevezhetnénk.

Minden elemében arra törekszünk, hogy a lehető legjobban hasonlítson a valóságra. Ilyenkor el szoktam mondani, hogy miben is hasonlít a valóságra. De most máshonnan közelítem meg a kérdést, inkább onnan, hogy miben hasonlít a színházra. Közben azért az is ki fog derülni, hogy a valóságra miben hasonlít.

Amikor színházat gyártunk - papíron, képzeletben vagy a színpadon - akkor milyen egységekben gondolkodunk?

Jelenetben gondolkodunk.

Egy jeleneten belül az idő múlása folyamatos, van egy határozott kezdete és vége. Egy jelenet önmagában is értelmezhető, nem kell hozzá az egész darabot ismerni. (Szemben az általában sokkal rövidebb filmjelenetekkel.)

A jeleneten kívül mik a színház alapelemei?

Vannak konkrét szereplők és konkrét helyszínek, ahol megtörténnek a jelenetek.

És van a történet: egy konkrét kezdőszituáció, amihez képest elmozdulások jönnek létre. Az elmozdulásokat hívjuk fordulatoknak. A történet tulajdonképpen a fordulatok sorát jelenti.

Nos, röviden összefoglalva ez az, amit alapszinten megtanulunk arról, hogy mi a színházi fogalmazás.

Tudom, hogy létezik olyan színház, amely nem a fentiek szerint működik, de ha mondjuk, elvetjük a konkrét helyszínt vagy a történetet, akkor is mindig pontosan tudjuk, hogy mi az, amit éppen dekonstruálunk, tehát akkor is ott van, csak a hiányával van jelen.

Mármost hogyan viszonylik mindehhez az improvizáció?

A konkrét tér kérdése...

Nagy a veszélye annak, hogy a történet általánosságokba csúszik, ha az improvizáció általános térben történik. Steril lesz, ha steril a tér. Színházias, ha stúdiótérben történik. Az impró érzékeny műfaj e tekintetben, hiszen a tér nem pusztán díszlet, hanem egyben inspirációs forrás is, a történet szerves része. Tehát elengedhetetlenül fontos, hogy karakteres és valódi tereket találjunk. Úgy is mondhatnám, hogy meg kell keresni a saját terét, amiben az, ami történni fog, a valóságban is megtörténhetne.

A következő kérdés, hogy mit tudnak a szituációról a szereplők, és mennyit értünk belőle mi, a nézők...

Ahhoz, hogy a néző rá tudjon kapcsolódni a játékokra, nem kell, hogy pontosan értse, hogy mi a viszony a szereplők közt, és mi az adott szituáció. Elég, ha érzékeli, hogy a szereplők ezt értik. Tehát akik játszanak, tisztában vannak mindennel, lubickolnak a szituációban. Ahogy a halnak a víz, ez a természetes közegük. Lehet, hogy mi, nézők, nem is értjük, miről beszélnek, mert csak utalgatnak, vagy direkt elhallgatják a lényegét, de mi, nézők, akkor is követni tudjuk, mert a dolog belül koherens. Sőt, lehet, hogy annál érdekesebb, minél rejtélyesebb. Nem zavar minket, hogy nem értjük. Viszont abban a pillanatban összezavarodunk, mihelyt megérezzük, hogy a színészek számára se tiszta a szituáció. Arra azonban nincs szükség, hogy a színész a teljes szituációra rálásson. Éppen elég, ha uralja a saját szemszögét.

Nálunk az improvizációkban a játszóknak mindig csakis annyit tudnak, amennyit akkor tudnának, ha a valóságban jönne létre az adott szituáció. Tehát nem tudják előre, hogy mi fog történni, nem tudják, hogy a másik mit forgat a fejében. Talán ez a legfontosabb trükkünk, amivel arra kényszerítjük a játszókat, hogy minél valószínűbben engedjék bele magukat a játékba. Mivel nincs rálátásuk a teljes szitúra, nem tudnak komponálni, előre tervezni, nincs egy biztonságos pozíciójuk, nem látnak ki a szerepből, bármikor meglepheti őket valami, ezért nagyon kell figyelniük egymásra.

Mondok egy példát. Dezső nem tudja, hogy Juci szakítani szeretne, sőt, már egy hónapja Bélával kavar. Most gondoljuk el, milyen hatalmas különbség, ha Dezsőt úgy engedjük bele az improzába, hogy azt mondjuk, "tegyél úgy, mintha nem tudnád", vagy ha tényleg nem tudja. Ha tényleg át van verve, ha Jucinak ott, élesben kell elmondania, vagy Dezső Juci zavarából megsejti, hogy titkol valamit... Bárhogy megtörténhet, előre fogalmunk sincs, hogyan - épp ez benne az izgalmas és veszélyes, és így lesz valóságos. Dezsőnek nincs ideje felkészülni arra, hogyan reagáljon, ezért tényleg nagyon hasonlóan reagál ahhoz, ahogyan az a valóságban történe. Ennek a fajta improzáknak az is a sajátossága, hogy bár a szituáció fiktív, mégis valódi indulatokat szabadít fel a játszókból.

A történet létrehozása...

Az improvizáció lényege, hogy improvizáció. Ha csak félig az - se hús, se hal -, az veszélyes tud lenni. Sok olyan improvizációt láttam, és töredelmesen bevallom, magam is részt vettem ilyenben, amikor megpróbáltuk a szereplőket irányítani, megbíztuk őket egy bizonyos feladat végrehajtásával, hogy aztán tessék, oldottan, rögtönözve jussanak el odáig... Ez hazugság. Ostobaság. A színház halála. Vagy improvizálunk, vagy feladatot hajtunk végre - a kettő között nincs egészséges átmenet. Vannak azért az improvizáció befolyásolásra lehetőségek, de ezek sokkal ravaszabb és aljas kis eszközök. Például kiválasztunk egy belső, titkos játékvezetőt, aki sokkal mélyebben be van avatva, mint a többiek, és belülről tudja észrevétlenül terelni, hogy a történet milyen irányba haladjon. De ez így csak egyetlenegy ember terhe és felelőssége, a többieket nem zavarja meg, meghagyja a látszólagos szabadságukat. A belső játékvezető fogalmára is van párhuzam a klasszikus dramaturgiából. Ott úgy hívják: intrikus.

Most foglalkozunk a történet fő alkotóelemével, amit fordulatnak hívunk.

Egyáltalán, mi az, hogy fordulat? Kedvenc KRESZ-hasonlatomat szeretném elmondani. Ha haladunk egy főútvonalon, és a főútvonal elfordul, akkor mit csinálunk az indexszel? Használjuk? Nem, nem használjuk! Viszont ha a főútvonal elfordul, mi pedig haladunk tovább egyenesen, akkor mit csinálunk? Akkor indexelünk, persze.

Ezt most lefordítom dramaturgiára...

A nézői elvárást tekintem főútvonalnak: valamiről sejtem, várom, hogy meg fog történni, be fog következni...

Például hazajön a bántalmazó férj, az asszony reszketve tálal, a férj elkezd kanalazni a levest. A feleség ott áll, a kötényébe törölgeti a kezét, izzad, tipródik - a nézők idegei is pattanásig feszülnek, szinte másodpercre meg tudnánk jósolni, hogy a férj mikor fogja az asszonyra borítani a levest. És amikor megtörténik - örület, borzalmas, üvölt az asszony, a leves és a vér csurog a falon -, teljesen kikészít minket- Ennél jobban már csak az készítene ki, ha a férj szépen végigkanalazná a levest, és nem borítaná rá az asszonyra. Ez már kibírhatatlan, tűrhetetlen feszültséget teremt, úristen, mi a fene fog ezután történni?

Tehát elmaradt a rettegetve várt fordulat - nem fordultunk be a főútvonallal, haladunk tovább egyenesen - de a szemünk rémülten pislog, indexel, elvesztjük a biztos tájékozódást, fogalmunk sincs, mi lesz...

Az improvizációnál nincs előre kitalált történet, a cselekmény a kezdő szituációból bármilyen irányba indulhat.

Ez azt jelenti, hogy eleve nincs nézői elvárás, nincs főútvonal?

De, van. Hiszen tele vagyunk mindenféle tapasztalattal, sztereotípiákkal. Amikor követünk egy történetet, óhatatlanul elvárás keletkezik bennünk a folytatásra. Az író pedig szabadon eldönti, hogy megfelel-e az elvárásunknak, vagy az orrunk alá döngöli, hogy nem, a dolgok másképp is történhetnek.

A jó improvizációk esetében az a döbbenetes, hogy megszűnnek az ilyen fajta kategóriák. Minden fordulat valóban ott és akkor, a pillanat hatására születik, a szereplőknek nincs idejük és rálátásuk arra, hogy végiggondolják: amit csinálnak, az most milyen viszonyban áll az elvárásokkal. Vagy nagyon is eszünkbe jutnak az elvárások, de ezek nem nézői, hanem esztétikai elvárások lesznek. Az improvizáció tehát viselkedés-analízis, mégpedig annak elfogulatlan, szinte tudományos értékű formája.

És akkor most rátérnék a szerep kérdésére.

Tehát, hogy miképpen lehet létrehozni szerepeket egy improvizációban. A probléma gyökere, hogy az improvizáció előtt nincsenek hosszú hetek, mint egy próbafolyamatban, itt nincs idő kidolgozni egy személyiséget, egy karaktert. Megpróbálkozhatnánk vele, de teljesen felszínes lenne. Ugyanis nem csak az idő hiányzik, hanem a konkrét mondatok is, amelyeket meg lehetne tanulni, amelyekhez kötni lehetne bizonyos érzeteket. Hiába mondjuk a színésznek: "Legyél sértődékeny, és egy kicsit agresszív!" Vagy: "Legyél hiszékeny, de kicsit paranoid!" Ha valaki ezt az impró alatt megpróbálja érvényesíteni, akkor semmi másra nem fog tudni odafigyelni, egyedül csak önmagára, szóval ez nem működik. És nem is baj, hogy nem működik, mert véleményem szerint ez a fajta karakterizálás hatalmas baromság, életszerűtlen, tévedés. Ráadásul az egész szakmát behálózó tévedés.

Egyfajta írói attitűdről van szó, ami nagyszerűen működik bizonyos szappanoperák írásánál, de másutt alig, és titokzatos okokból leginkább a gyerekdarab-írókat fertőzte meg, pont azokat, akiknek elvben a legszabadabbnak, legérzékenyebbnek kéne lenniük. A gyerekdarab-írók nagy többsége valamiért azt a kényszert érzi, hogy a sárgarépanak is karakteresen kell megszólalnia, és a kisorókanak is karakteresen kell megszólalnia, és minden megszólalásuknál mindig ugyanebből a karakterből, mondjuk, ravaszul vagy huncutul szólnak ki - biztos ismeritek ezt a technikát. Egy ideig szórakoztató, de hosszan elviselhetetlenül unalmas. És pont arra szolgál, hogy a gyereket leszoktassa az empátiáról, arról az igényről, hogy figyeljen, értsen, kommunikáljon. Ha mindenki karakterből szól ki, akkor ezek inkább gépezetek, akkor ezt egy számítógép tudná a legjobban és legszellemesebben megírni.

Szerintem az emberi karakterek kérdésben pont az az izgalmas, hogy egy rohadék, gonosz, agresszív kis féreg, és egy csodálatos, ártatlan lény, szóval ez a két nagyon más ember sokszor igen hasonlóan kommunikál, sőt, könnyen elképzelhető, hogy a rohadék még többször tudna minket elkápráztatni az ő megkapó, szelíd őszinteségével. És nem

azért, mert ügyesen hazudozik – mint a ravasz kisoróka –, hanem mert éppen semmi oka arra, hogy undorító legyen. Közel sincs benne minden megszólalásunkban a karakterünk. Ennél jóval összetettebbek és ellentmondásosabbak vagyunk. Egyáltalán van-e olyan, hogy karakter? Ez nem valami leegyszerűsítés?

Oké, de akkor hogyan hozzunk létre szerepeket az improvizációkban? Gyombolai Gábor például a Titkos ajtóban a saját életkoránál sokkal fiatalabb szereplőt játszik, egy huszonegy éves srácot, aki egy Paulay Ede utcai kávézóban dolgozik. De ezt az imprónál soha nem így fogalmazzuk meg. Ott ez nem egy szerep. Egy fiú. Egy Ikszipzilón, akit Gyombi, azaz Gyombolai Gábor alakít. Nem, az improvizációban ő maga Gyombi, aki nem egy negyvenvalahány éves színész-drámatanár, hanem egy huszonegyéves pultos Gyombi. Tehát nem egy idegen szerepet, hanem a saját alternatív életét játssza, éli.

Mi következik ebből? Elméletben annyi, hogy elfogadjuk Marx tételét: “A lét meghatározza a tudatot.” Nem egy személyiségkaraktert építünk fel, hanem csak meghatározzuk (minél konkrétan) a személy életkörülményeit, és aztán rábízzuk, hogy ezeken a kereteken belül úgy működjön, ahogy neki jólesik.

Látszólag ez felszínes megközelítés, valójában végtelen lehetőségeket nyit a fiktív személyiség elmélyítésére. Ugyanis a színész mindent szabadon használhat önmagából, ami csak belefér a fikciós keretbe. Teljesen szabadon, a saját gondolataival, élményeivel töltheti meg az alternatív személyiségét.

Gyombolainál maradván... Ő mint huszonegy éves srác természetesen nem használhatja az improvizációban, hogy sok gyereke van. De ha mégis szeretné őket szóba hozni, akkor például beszélhet úgy róluk, mintha neki, a huszonegy éves fiúnak a kistestvérei lennének, és így máris beépíthet az improba bármilyen velük kapcsolatos élményt.

Tehát amikor a színész belekerül ebbe az improvizációs helyzetbe, csupán arra az egyszerű logikára kell figyelnie, hogy semmi olyasmi ne történjen, vagy olyat ne mondjon, ami a felépített alternatív életéből kilóg. De minden mást szabadon használhat. Nem kell neki valamilyen nem létező figurát elképzelnie, hanem természetesen tud szerepbe kerülni úgy, hogy részben önmaga marad. Viszont óhatatlanul nagyon fontos lesz számára az a kevés, ami tényleg nem az ő valódi élete, hanem esetleg valami egészen más. Ne gondoljátok, hogy a húszéves pultos Gyombi a jellemében ugyanolyan marad, mint a negyvenéves színész-drámatanár. Nem, egészen más ember a kettő, de ösztönös és megfogalmazhatatlan, és ezért igaz a változás.

Tehát számunkra az improban nem létezik olyan, hogy szerep. Csak alternatív életek vannak.

Az alternatív életet azonban nem lehet létrehozni pusztán az életkörülmények megváltoztatásával. Emlékeket is kell hozzá találnunk. Ez a legfontosabb része az improk

előkészítésének. Amikor létrehozuk – felelevenítjük – ezeket az alternatív emlékeket.

Két szereplő, mondjuk, egy házaspár viszonyát soha nem fogalmakkal építjük fel, hogy “a ti kapcsolatotok ilyen meg olyan”, ez felszínes lenne, még akkor is, ha bonyolult viszonyrendszert próbálnánk modellezni. Sajnos (vagy szerencsére) ez a fajta pszichológiai megközelítés nem vezet messzire. Csak nonverbális eszközökkel inspirálhatjuk a játzókat, hogy milyen típusú kapcsolatot képzeljenek el. De semmit nem mondunk ki nyíltan, sőt a mi beavatkozásunkat a szükséges minimumra csökkentjük, majd arra ösztönözzük a játzókat, hogy gyártsanak közös emlékeket. Ezt hívjuk az impro-előkészítés során Emlékgárnak.

Megkérem őket, hogy vonuljanak félre, és elevenítsék föl azt az emléket, amikor először meglátták egymást. Azután elevenítsék föl, ahogy összejöttek. Majd idézzenek föl a kapcsolatukból egy nagyon szép és egy kínzóan rossz emléket. Majd azt kérdezem még tőlük, hogy praktikusán hogyan élnek, melyikük mosogat, satöbbi.

Na és akkor a két játzónk félrevonul, és elkezdenek emlékeket gyártani. Amíg ezzel bíbelődnek, kialakul köztük valami huncut szövetség, közös hang, tehát ebben az egészben nem csak a szerepépítésnek az emlékgyártó fázisa a fontos, hanem hogy ennek folyamata alatt megkedvesedjenek, létrejöjjön köztük egy oldott, szerelmes hangulat, ráadásul, ahogy halad a felkészülés, egyre kevésbé szoronganak a mindjárt bekövetkező improvizációtól, sőt, egyre nagyobb kedvük lesz belevágni. És közben – amúgy melleleg – az alternatív életük, az úgynevezett szerep körvonalai is kialakulnak.

Végezetül hadd tegyek hozzá még egy gondolatot... Az, hogy két jó kolléga vagy két idegen hogyan fog együtt improvizálni, ez szinte teljességgel kiszámíthatatlan. Hogyan fog egy negyvenéves belebújni egy húszéves alternatív életbe? Vagy fordítva: hogy lesz az alternatív életében egy húszéves lányból háromgyerekes anya? Hogy ezek az improban jól működnek majd vagy sem, ezek meglepetések. Egy biztos: hatalmas hibát követünk el, ha nagyképpen azt képzeljük, hogy ez előre kiszakozható. Egyáltalán nem biztos, hogy jobban tudsz belakni egy olyan alternatív életet, ami ismerős, ami közel áll hozzád, mint egy olyat, amire nem gondoltál soha életedben.

Mondok egy közhelyet: az emberek tele vannak titkokkal. Tisztelni kell ezt a titkot, de meg kell próbálni játszani vele. Szabadon, bátran, de tapintattal. Az improvizáció szinte traumatikusan tanít meg minket arra a felismerésre, hogy a személyiségünk látható jegyei sokszor csak arra szolgálnak, hogy gondosan elrejtsek – önmagunk elől is –, hogy valójában milyenek vagyunk. Milyenek is vagyunk. Milyen alternatív életek lehetőségét hordozzuk titokban.



Kun Attila
DTIE

Rövid bemutatkozást – szakmai karrier bemutatása – követően a DTIE kialakulásáról és annak részleteiről mesélve, érdemes és fontos kiemelni a Nemzeti Táncszínház (NTSZ) intézményét és ezen belül Németh Katalin személyét, aki saját életútjának elemeivel ihlette meg az NTSZ igazgatóját, Ertl Pétert.

Pétert, aki nemcsak teret adott, de a kezdetektől fogva elhivatottan támogatta és az NTSZ rendelkezésre álló infrastruktúrájával erősítette az új módszertan – a komplex táncszínházi nevelés – kialakulását és megerősödését.

A módszertan elnevezésének „komplex” elemét ugyan félve ejtem ki, hiszen korábbi szakmai felületeken csöndes iróniával kezelték ezt az elnevezést, valószínűleg a népszerű és gyakori felhasználás miatt. De mégiscsak komplex formáról van szó, hiszen 2014-ben a TIE forma úgy robbant be a magyar tánc világába, hogy az eddig kevésbé tudatosan kezelt előadói tér a kialakuló módszertan hatására – legalábbis a módszertannal ismerkedők számára – megszüntette a hagyományos értelemben vett nézői-előadói távolságot.

A tánc egyik kiemelten fontos eleme a próbateremben/stúdióban felállított tükör. Ez a felület az egyik legproblematisabb eleme is egyben a szakmának, hiszen a leendő táncművész külső reflexiós pontból táplálkozik így, frontális oktatással, külső tárolásban próbálja felépíteni a saját egyéni entitását.

További nehézség a távolság. A táncos fent van a színpadon, ügyesen és kifinomultan táncol, a néző pedig lent ül a nézőtéren. Ez egy olyan áthidalhatatlan távolság (aktív-inaktív), olyan viszony, ami a hagyományos színházi struktúrát is teljesen átszövi.

Van és lesz rendezői/koreográfusi szándék és gesztus ennek áthidalására (nézőtérről jön a szereplő, nézőt felültetve a színpadra stb.), de a tánc élményszerűvé tétele, a tánc ősi – az emberiség fejlődéstörténetében elhelyezkedő – horgonya nem adható át a hagyományos keretek között.

Pár gondolat a „*Ha táncot nézek, én is táncolok*” frázis – korábbi előadónál elhangzott – varázstalanításáról. Természetesen van hatása – subconscious – a táncnak az inaktív szemlélőre – esztétikai, dinamikai, történeti, absztrakción keresztül – de a közvetlen fizikára ható nincs. A fizikai itt az izmok, az izom- és idegrendszer kapcsolata, mozgásban, testben „levés” fogalmait és gyakorlatát jelenti.

Itt jelentett/jelent komoly lendületet a Káva Kulturális Műhely és szakembereik által a TIE megjelenése a haza kortárs tánc világában.

Egyszerre megkérdőjelezte és bontotta le a frontális forma megszokott viszonyrendszerét a tánc kommunikációjában.

Ennek az épülő módszertannak a kezdeti (2014. január 16. / az első HORDA2) indulását és a módszertan mellett felhalmozott menedzsment-tudatosságot is érdemes lenne kutatni és elemezni, hiszen az NTSZ részéről Katalin mellett Varga Nikolett munkája és az

intézmény komplex figyelme példaértékű építkezést hajtott végre.

Az első DTIE előadás a HORDA2 címet kapta, és egy már meglévő előadás (*Lajkó Félix-Kun Attila: Horda, Közép-Európa Táncszínház*) remake-ként lett bemutatva. A remake csupán annyiban igaz, hogy az eredeti előadásnak bizonyos jelenet-elemei kerültek be a HORDA2 komplex táncszínházi nevelési előadásba.

Az előadás olyan – eddig ismeretlen – rétegekkel épült és alakult ki – köszönhetően Sereglei Andrásnak és Takács Gábornak és a Káva többi szakemberének –, ami a táncművészek számára eddig teljesen ismeretlen volt.

Két világlátás közé szorult társulat életére és konfliktusaira láthatnak rá az előadásra érkező gyerekek. Az előadás érdekessége nemcsak az, hogy a táncosok színészi feladatokat is ellátnak, hanem Róbert Júlia dramaturg vonalvezetésével szöveggönyv nélkül építenek és visznek végig karaktereket.

Az előadás elkészítése közel 3 hónapos előkészítő munkát vett igénybe, és végig kérdéses volt, hogy ezzel a formával képesek leszünk-e valóban megszólítani és „behívni” a tanulókat a foglalkozás/előadás menetébe. 60 előadás után kijelenthető, hogy sikerült. A következő lépés egy olyan DTIE előadás elkészítése volt, ami nem merített egy már meglévő alkotásból, hanem a kezdetektől épült párhuzamosan a dramaturgia, a szöveggönyv, a koreográfia és a rendezés.

Az Igaz történet alapján című előadásban a szereplőket lekettőzve (szöveges, mozgásos), a főszereplő szemszögéből vizsgáljuk a tanulókkal a család történetét.

Miért is fontos a DTIE jelenléte a táncoktatás, táncpedagógia területén?

Rögtönzött mozgásóra:

Nyújtózás, ujjak megmozgatása, csukló, könyök, váll és teljes felsőhát.

Medúzatestvérek és azok utaztatása, belső vizualizációval térbeli kontextusba helyezve.

Légzőgyakorlat és annak elmélyítése, csukott szemmel végigkövetése.

Ezzel a rögtönzött mozgásórának az élményével válik fontossá a DTIE jelenléte, hiszen a fiatal nemzedékek kapcsolata a saját mozgási képességük ismeretével és annak megélésével komoly hiányt mutat.

Ennek pótlásában tud az új módszertan jóval többet tenni a leendő néző és táncoló generációk kinevelésében.



Végyvári Viktória

„Világokat igazgatok...”

*– Bábos inspirációk
a színházi nevelésben*

A bábszínházi művek befogadása számos szempontból különbözik az „emberszínház” befogadásától. Mivel a bábszínház alapvetően képzőművészet és előadóművészet metszéspontjában helyezkedik el, közönségétől is másfajta aktivitást, befogadói – vagy éppen résztvevői – attitűdöt igényel.

Előadásomban néhány olyan – főként bábesztétikai – sajátosságra szeretném irányítani a figyelmet, amelyek nem csak a bábszínházi színházpedagógiai munkában alapvetőek, hanem inspirálóan hathatnak a színházi nevelés más műfajaira is.

A bábműfaj eszközeinek tudatos pedagógiai felhasználása évszázados történetre tekinthet vissza Magyarországon, a terület önálló módszertannal és terminológiával rendelkezik¹, megkülönböztetve magát az úgynevezett művészi bábjátéktól. A pedagógiai bábjáték művelői ma elsősorban pedagógusok (óvodapedagógusok, tanítók); terepe pedig az óvoda, az iskola, vagy a közművelődési intézmények.

Ez a különállás nem volt mindig ilyen éles: a pedagógiai bábjáték első képviselői a múlt század első felében nagyrészt közös halmazt alkottak a magyar művészi bábjáték megteremtőivel, akik elsősorban képzőművészek, művésztanárok voltak (pl. Orbók Lóránd, Büky Béla). Ők adják át tudásukat a pedagógusképző intézmények hallgatóinak, a pedagógiai bábjáték műfajának megteremtése mellett megalapozva az amatőr bábjátékszás népszerűségét is.²

A színházi nevelés/színházpedagógia megjelenése a bábszínházakban viszonylag új jelenség, és ez szükségszerűvé is teszi a pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték kapcsolatának újragondolását. Egy bábszínházi színházi nevelési program tervezésekor, vagy egy bábszínházi színházpedagógiai koncepció tervezésénél mindenképpen fontos néhány, a bábművészetet jellemző – esztétikai, lélektani vagy akár csak technikai – sajátosságot figyelembe venni, átgondolni. Az alább felvázolt (nem tudományos igényű, a gyakorlat inspirálta) szempontrendszerem alkalmas lehet arra, hogy elindítson egy, a bábművészet felől közelítő diskurzust a színházi nevelés területén.

Mivel a bábszínházi előadás befogadása alapvetően különbözik az „emberszínház” percepciójától, külön foglalkozom a nézői szereppel (mint a részvétel első fokával), és külön a résztvevői szereppel is (amely lehet egy bábszínházi színházi nevelési/színházpedagógiai program, vagy báb- vagy tárgyszínházi elemeket beépítő foglalkozás, részvételi színházi esemény is).

1 I. Láposi Terka terminológiája: Kaposi László (szerk.): *Módszertani segédlet a bábjáték és bábkészítés, valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2013., (http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf), 4-8. o.

2 A pedagógiai bábjátékról való alapvető tájékozódást segíti: *Báb Játék Bábjáték. Szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből*. szerk.: Dr. Horváthné Fülep Éva, Debrecen, Didakt, 2003.

A képzelet bekapcsolása – nézői szerep a bábszínházban

A bábszínházi előadásban élettelen tárgyat látok élőként mozogni. Ennek a jelenségnek az észlelése szokatlanságával mindenekelőtt erős és ösztönös érzelmi reakciót kelt, és csak ezt követi az intellektuális megértés. De ez az intellektuális megértés sem lesz teljes: felfogjuk, hogy a tárgyat valaki mozgatja, de a mozgás és az illúzió működése mindig is titokzatos marad. Így a kétfajta percepció – az érzelmi és az intellektuális – folyton valamiféle feszültségben van egymással, ami bonyolultabb befogadási folyamatot jelent a színházban jól ismert kettős tudat működésénél.³ A bábszínház nézőjeként nem csak azt fogadom el, hogy a színpadon látható színész valaki más, szerepet formál, hanem azt is, hogy ez a „színész” tárgy létere él. Sőt, bonyolult viszonyrendszereket képes kialakítani a mozgatójával, egy másik bábbal vagy egy emberszínésszel.

E kétféle befogadási szint elkülöníthető úgy is, hogy létezik egy „felnőtt” nézői attitűd, amely nem tekint el az előadás (reprezentáció) objektív körülményeitől, és a „gyerek”, amely ezeket a körülményeket elhanyagolja vagy nem vesz róluk tudomást.⁴ Ez a két attitűd nem feltétlenül köthető életkorhoz, és általában keveredik is: a technikai megoldások, az attrakció iránti érdeklődés – „ezt hogyan csinálták?” – fontos része a befogadási folyamatnak (mint pl. a tánc- vagy az újcirkusz-előadások esetében is).

Míg az „emberszínházban” a színész figyelme saját magára, az alakításra irányul, a néző pedig a színészre, a bábszínházban a néző és a játész figyelme ugyanoda fókuszál: magára a tárgyra, a bábra.⁵ A bábfigura autonóm létezéséért nem csak a színész dolgozik, a néző „beleegyezése” és hite nélkül a figura holt anyag marad – az előadás mindenkor a nézői képzeletben jön létre.

A bábszínháztól idegen a realizmus: maga a báb is jel, metafora, a bábszínház talán legfontosabb jellegzetessége a stilizáció – és minél stilizáltabb jeleket és mozgásokat használ egy előadás, annál nagyobb a tere a nézői képzeletnek és a sokféle olvasatnak is. Mivel a bábelőadás elsősorban képeken és mozgásokon keresztül kommunikál, ezeket a nézői érzeteket (pl. egy foglalkozás során) nehéz verbalizálni.

Ráadásul az élettelen, de megmozduló, az emberre hasonlító, de merev arcú bábfigura sokakban szorongást kelthet, és a bábnek ezzel a hatásával is számolnunk kell.

Freud ezt a jelenséget a „kísérteties” esztétikai kategóriáján keresztül elemzi.

3 A bábszínház befogadásának biológiai aspektuairól: Russell Dean bábos TEDx előadását: *Puppet and Perception*, https://www.youtube.com/watch?v=X_Molj8L6nM&t=307s, utolsó letöltés ideje: 2019. március 1.

4 Pepino, Cristian: *Maeterlinckről Argheziig. Rövid betekintés az animációs előadás elméletének történetébe*. ford.: Novák Ildikó in: *Art Limes*. Báb-tár XXII. 2016/3., 71-89.

5 I. Bell, John: *Playing with Stuff: The Material World in Performance*. in: *American Puppet Modernism. Essays on the Material World in Performance*. New York, Palgrave Macmillan, 2008. Az esszékötet bevezető tanulmányának fogalmi rendszere és alapvetései nagy segítségemre voltak e szöveg megírásakor.

A kísérteties jelensége szerinte az észlelés intellektuális bizonytalanságából is ered, amikor eldönthetetlen, hogy „egy nyilvánvalóan élő lény valóban lélekkel van-e felruházva, illetve az, hogy egy élettelen tárgynak nincs-e mégis lelke”.⁶

A bábszínházi előadásnak tehát mindig van egy szintje, ami az élő és az élettelen, emberi és nem-emberi határhelyzetén játszódik: a báb animációs folyamata mindig az élet lényegére kérdez rá – mitől él és mitől válik halottá az anyag? A bábozás az anyagon keresztül kutatja saját emberségünket, és ez a mindig jelenlevő materiális és filozófiai/rituális szint teszi különösen alkalmassá arra, hogy magát a tevékenységet (a bábokkal, tárgyakkal való kapcsolatteremtést, alkotást) tegyük meg színházpedagógiai tevékenységünk alapjává.

Miért báboz(z)unk? – a résztvevői szerep

A bábozás lehetőségei a személyiség- és képességfejlesztésben régóta jól ismertek. Ezeken túl a tárgyakkal való játék lehetőséget nyújt egyfajta alternatív valósággal való kísérletezésre: a bábszínházban felépíthetjük saját világunkat, egy olyan világot, amelyben saját törvényeket alkothatunk, és ez a világ az általunk meghatározott szabályok szerint létezik és mozog. Játékosként és teremtőként pedig akár szenttelen kívülállóként is figyelhetjük világunk működését – így ez a konstruált világ több szempontból is a tanulás terepévé válhat.

Bár a tárgyak világában úgy tűnik, korlátlan a hatalmunk, az anyagi világ, a választott materiák tulajdonságai és képességei visszahatnak és párbeszédbe lépnek a játsszóval – hiába gyűröm össze a papírbábot, hogy elpusztítsam, ha az a földre dobva még tovább mozdul, hajlik – él. Ugyanakkor a bábszínházban lehetséges nemcsak a teremtés, de a valódi pusztítás is – ha, mondjuk, kockacukor-bábjaim vannak, megehetem vagy összemorzsolhatom őket, játszhatom életükkel és halálukkal.⁷

A tárgyakkól, bábokból épített és megmozdított mikrovilág saját világunk egyfajta reprezentációja, szimbolikus képe.⁸ Ilyen világok felépítéséhez nem feltétlenül szükséges maga az animáció, a (sokszor bonyolult technikájú) báb megmozdítása, áttelekítése. Első lépésként érdemes a tárgyak manipulációjával kísérletezni, amikor a mozgatás („pakolgatás”) képes jelentést teremteni, de ez elsősorban még inkább kompozíciós, mint animációs kérdés.⁹

6 Freud, Sigmund: *A kísérteties*. ford.: Bókay Antal és Erős Ferenc. in: *Művészeti írások*. Budapest, Filum Kiadó, 2001.

7 I. Molnár Gyula *Kis öngyilkosságok* c. tárgyanimációs előadása (1984.)

8 A világépítés egyik erős kortárs művészeti példája a *Hotel Modern Kamp* c. előadása (2006.): <https://www.youtube.com/watch?v=C785noC2h44>, nagyon hasonló eszközökkel dolgozik Halász Péter *Herminamező – Szellemjárás* c. filmes alkotása is (2006.), <https://www.youtube.com/watch?v=CA-SqkwdLs8&t=339s>

9 A professzionális bábszínész-képzés is az anyagokkal való ismerkedéssel, és a tárgyjátékkal vezeti be a hallgatókat az animáció művészetébe.

A báb ugyanakkor mindig projekciós felület is: lehetőséget ad arra, hogy a nem professzionális játészó alakítás kényzszere nélkül, szinte elrejtözve mutassa meg magát, mintegy delegálja személyisége egy részét a tárgyba. Ennek a projekciós folyamatnak lehet konstruktív módja egy-egy helyzet, szerep kipróbálása, tesztelése, de előfordulhat, hogy a projekció a rombolást, a destrukciót hívja elő.¹⁰ Épp ezért, bár a bábjáték úgy tűnik, műfajából adódóan biztosítja a játészó szerep általi védettséget – nem én cselekszem, hanem a báb –, érdemes külön figyelmet fordítani erre az aspektusára is.

Végül a bábszínház bizonyos technikái (a maszkok, óriásbábok, testbábok- és protézisek) arra is képesek, hogy saját testünket tegyük bábbá, változtassuk meg és át. Az elfedés, torzítás, átalakítás (de)konstrukciós gyakorlataival játékos formában vizsgálható és újragondolható a testhez való viszonyunk.

A bábos, tárgyjátékos elemek beemelése a színházi nevelésbe számomra roppant inspiratív feladat, ugyanakkor számos kérdést, problémát is felvet. A világépítés, a különféle anyagokkal való kísérletezés általában vonzó tevékenységnek bizonyul. A néző és játészó tárgyra irányuló figyelme felszabadító erővel hat azokra a résztvevőkre is, akiknek gondot okoz a hagyományos „szereplés”, ugyanakkor visszafogja és elmélyíti a külsődleges színészi eszközöket. Az animációs, bábokkal dolgozó színház technikáinak alapvető megismerése, elsajátítása ugyanakkor viszonylag idő- és anyagigényes folyamat, nehezen illeszthető egy-egy előadás vagy foglalkozás keretei közé. A kortárs bábszínházi előadás befogadására, a műfajra való érzékenyítésre speciális módszertan kidolgozására van szükség, nem beszélve a báb különleges lélektani hatásainak figyelembevételéről és kezeléséről.

Remélem, ez a munka folytatódik, és a bábszínházi színházpedagógia, illetve a bábos színházi nevelés a magyar színházi nevelés különlegesen izgalmas területévé válhat.

10 Két filmes példa a fentiekre: Enyedi Ildikó *Testről és lélekről* című alkotásában a főhősnő Playmobil figurákkal gyakorolja, modellezi a szerelmével való találkozást, míg Spike Jonze *A John Malkovich-menet* című filmjében a sikertelen bábos féltékenységet és romboló energiáit jeleníti meg a magáról mintázott figurában.

A néző mint résztvevő,
a néző mint seggfej

esztétika és felelősség Milo Rau (1977, Svajc) színházában

Herczog Noemi - Kava - Forum19

II. szekció



+ **Kricsfalusi Beatrix** *Civil a pályán*

*– Részvétel, színház és nevelés
strukturális beágyazottságáról*

Köztudott, hogy a Magyarországon több évtizedes múltra visszatekintő pedagógiai célú színházi tevékenységformákat különböző színházi kultúrájú országokból érkező impulzusok alakították. A színházi nevelés hazai történetének legelterjedtebb elbeszélése szerint a gyermek- és diákszínház, valamint a gyermek- és ifjúsági színház világát a Ruszt József-féle beavató színház és a drámapedagógiai módszerek 1970-es évekbeli megjelenését követően legalább két irányból érte az alakulástörténetét meghatározó befolyás.¹ Egyfelől meghonosodott és az intézményesülésnek (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ és Káva Kulturális Műhely) köszönhetően elterjedt az angol nyelvterületen virágkorát élő theatre in education (TIE) módszertana, másfelől a német nyelvterületről származó színházpedagógia is éreztette hatását. A kétféle hagyomány együttes jelenlétét a példás önszerveződésről és metodikai tudatosságról tanúbizonyságot tevő szakmai közeg mindeztidáig elsősorban terminológiai problémaként reflektálta, melynek meg- illetve feloldására számos munkacsoport igyekezett megoldást találni.²

Színház és nevelés magyarországi történetének kritikai rekonstrukcióját elvégző tanulmányában Golden Dániel részben fordítási problémaként azonosítja a szakterületen megmutatkozó fogalmi anomáliákat, különös tekintettel a színházi nevelés és a színházpedagógia kettősségére. Rámutat arra, hogy „a külföldi hatásokra meghonosodó tevékenységek természetesen hozzájárulnak magukkal a forrásnyelvek belső logikáját tükröző elnevezéseket, amelyek adott esetben nehezen vagy egyáltalán nem ültethetők át a magyarba.”³ Emellett azt is látnunk kell, hogy ezek a fogalmak nem egyszerűen különböző nyelvű, hanem egymástól radikálisan eltérő színházi struktúrával rendelkező országokból kerültek Magyarországra. Következésképp meghonosításuk korántsem csak nyelvi-fordítási dilemmák elé állít minket, hanem figyelembe kell vennünk azt a színházkulturális kontextust is, amelyben ezek az elnevezések (jórészt más performatív gyakorlatok ellenfogalmaként) megszülettek és jelentésre tettek szert.

A színházi nevelés (TIE) mint önálló színházi forma az 1960-as években jött létre Nagy-Britanniában.⁴ Professzionális (azaz nem amatőr) színházi kontextusban született meg az a felismerés, hogy a színház mint performatív gyakorlat hatékonyan működhet az

1 Lásd például GOLDEN Dániel, *Színház és nevelés Magyarországon* = CZIBOLY Ádám (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 76–111, itt 87–95.

2 Legutóbb például a SZÍNHÁZINEVELÉS.HU szakmai portál létrehozásához kapcsolódóan, vö. TAKÁCS Gábor – GYEVI-BÍRÓ Eszter – LÁPOSI Terka – LIPTÁK Ildikó – SZÜCS Mónika, *Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma* = CZIBOLY Ádám (szerk.), *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest, InSite Drama, 2017, 146–166. A kötetben közölt fogalomtár javított és folyamatosan aktualizált változata a portál tudástárában olvasható: https://www.szinhazineveles.hu/knowledgebase_category/fogalomtar/.

3 GOLDEN, *Színház és nevelés Magyarországon*, 85.

4 A TIE mozgalom történetének áttekintéséhez lásd Tony JACKSON, *Education or theatre? The development of TIE in Britain* = Uő., (szerk.) *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*, London–New York, Routledge, 1993, 17–38.

oktatás/nevelés közegeként, ezért a gyerekeknek és fiataloknak szánt előadásokat érdemes volna – intézményes, gazdasági és esztétikai értelemben egyaránt – a színház és a közoktatás határterületén elgondolni. A TIE mozgalom ennek megfelelően színész-drámatanárok és pedagógusok szoros együttműködésén alapul, legjellemzőbb (akár azt is mondhatnánk: identitásképző) megnyilvánulási formája pedig a komplex színházi nevelési előadás – ez az, ami egyértelműen újdonságot jelentett a hagyományos gyermek- és ifjúsági színházhoz képest. „*A komplex színházi nevelési előadás*”, írja Tony Jackson, „*nem egy önmagában is zárt egészet alkotó darab iskolai bemutatása, nem egy egyszeri esemény, amely máról holnapra elmúlik, hanem koordinált és körültekintően strukturált tevékenységformák összessége, amely többnyire a társulat kollektív alkotó- és kutatómunkájának eredménye egy olyan témáról, amelynek mind az iskolai tananyag, mind a gyerekek életének vonatkozásában jelentőséggel bír. A társulat iskolákban adja elő és a gyerekeket közvetlen módon bevonja a téma által felvetett problémák és szituációk megtapasztalásába.*”⁵

A TIE gyakorlata színházelméleti szempontból a következőképpen írható le: az előadások nem klasszikus irodalmi szövegek színreviteleként, hanem a tananyaghoz is köthető problémák, témakörök életkorspecifikus színházi feldolgozásaként jönnek létre; pedagógiailag és színházilag egyaránt progresszív hagyományokat követ; a színész-drámatanárok elsősorban társadalmi változások előidézését tartják feladatuknak, csak másodsorban a jövő színházi nézőinek felnevelését; többnyire a munkafolyamatok specializálódásán és személyközi hierarchián alapuló rendezői modell helyett inkább a kollektív alkotás (ún. devising) jellemzi; a nemzeti kulturális alap és az oktatásért felelős önkormányzati szervek közösen finanszírozzák; a műfaj megkülönböztető jegyének az inkább iskolai osztályokra, semmint nézőtéri nagyságú csoportokra szabott részvételi formátum tekinthető.

Nyilvánvaló, hogy a színházi nevelés annak ellenére nem az állandó társulattal és repertoárral rendelkező művészszínház esztétikai modelljének hagyományában áll, hogy történetesen az első TIE társulatok angol vidéki városok önkormányzati fenntartású (azaz nem profitorientált üzleti vállalkozásként működő) színházaiban alakultak meg.⁶ A TIE koncepciója a teatrális folyamatokat elsősorban magatartásformának és gyülekezési helyzetnek tekinti, ezáltal a színház fogalmának antropológiai és társadalmi dimenzióit helyezi előtérbe ahelyett, hogy azt a teatralitás egy bizonyos módon intézményesült formájára (polgári illúziószínház) szűkítené le. Aligha lehet véletlen, hogy a TIE hibrid

⁵ Tony JACKSON, *Introduction* = Uő., (szerk.) *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*, London–New York, Routledge, 1993, 4.

⁶ Köztudott, hogy a legelső TIE társulat a Coventryben található Belgrade Theatre négy színész-drámatanára által kezdeményezett, közoktatási intézményekben játszott programokból nőtte ki magát 1965-ben, majd hasonló csoportok alakultak Bolton, Leeds, Glasgow és Nottingham színházaiban. Vö. JACKSON, *Education or theatre?*, 18.

(egyszerre oktatási és színházi) gyakorlatának gyökereit kutatva egyfelől a tanítási dráma (DIE) eszköztárára, másfelől Augusto Boal színházeszményére és Bertolt Brecht tandarab-elméletére⁷ bukkanunk. Boal és Brecht nemcsak a benne rejlő politikai ideológia miatt helyezkedtek szembe a polgári illúziószínház intézményes rendjével, de tevékenységükkel az azzal szorosan összefonódó autonóm művészetfogalmat is hatályon kívül helyezték.

Mindezek fényében nem meglepő, hogy a TIE mozgalom – legalábbis eredeti célkitűzése szerint⁸ – nem foglalkozott színházközvetítéssel, azaz a kőszínházak repertoárjában játszott előadásokhoz kapcsolódó felkészítő/feldolgozó programok készítésével.⁹ Már csak azért sem, mert a TIE-társulatok a szakmai és gazdasági függetlenségüket szem előtt tartva már a kezdeti szakaszban leváltak a városi színházakról, és mint nonprofit szervezetek az intézményes színházi struktúra peremén működtek, melyet Nagy-Britanniában leginkább a fringe és az „alternatív” jelzőkkel szokás illetni. A gazdasági környezet megváltozása és az oktatási reformok következtében a TIE mozgalom elvesztette eredeti arculatát, a társulatokban felhalmozódott szakmai tudás többnyire a közösségi színházi (community theatre), a hátrányos helyzetű térségek felzárkózását elősegítő (theatre for development) vagy terápiás célú (theatre as therapy) színházi kezdeményezésekben, immáron nem elsősorban a köznevelésben érintettekkel, hanem más társadalmi célcsoportokkal való munkában hasznosult. Vagyis mindazon területeken, melyeket – megint csak elsősorban az angol nyelvterületen – összefoglaló néven alkalmazott színházként (applied theatre) szokás emlegetni.

Ezzel szemben a színházpedagógia (Theaterpädagogik) fogalma és gyakorlata német nyelvterületről, vagyis egy a miénkhez kísértetiesen hasonlító színházi szinterről került Magyarországra. Ugyan a német színházpedagógia történetének létezik olyan elbeszélése, mely szerint gyakorlatilag a művészeti intézményekben hivatásszerűen űzött színjátszáson kívül előforduló összes teatrális gyakorlat – a történeti színházi avantgárd agitációs revüitől és munkáskórusaitól a nemzetiszocialista Thingspielen

⁷ Brecht tandarab-elméletéhez lásd: KRICSFALUSI Beatrix, „Csinálni jobb, mint érezni.” *A Lehrstück és a brechti médiaarchívum* = Uő., *Ellenálló szövegek. A színház nem-dramatikus megszakításai*, Budapest, Ráció, 2015, 79–97.

⁸ Olyasmi persze előfordult, hogy a TIE fénykorában pályázati úton elnyerhető forrásokat bizonyos intézmények a repertoárra tervezett előadások létrehozására fordították, és (ezt leplezendő) ahhoz kapcsolódó TIE-ra emlékeztető látszattevékenységet folytattak; vö. JACKSON, *Education or theatre?*, 24.

⁹ E tevékenységet angolul leginkább az education in theatre fogalma takarja; vö. JACKSON, *Introduction*, 8.

át az amatőrszínházi mozgalomig – színházpedagógia volna,¹⁰ e gondolatmenet által felvetett módszertani problémák reflektálására jelen tanulmány keretein belül nem nyílik mód.¹¹ Így a továbbiakban már csak azért is a műfaj legjellemzőbb megnyilvánulási formájának elméleti körülírására szorítkozom, mert a két ország színházkultúrájának strukturális hasonlósága miatt e területről érkeztek hazánkba értékes impulzusok. Arról a folyamatról van szó, amelynek kezdeteként az 1990-es évektől kezdve az állami és városi fenntartású repertoárszínházakban megjelentek az első ilyen képzettséggel rendelkező szakemberek, és melynek eredményeként mára a színházpedagógia a kőszínházak közönségszolgálatának immáron elmaradhatatlan részeként működik. Lényegi különbség a TIE-hoz képest az, hogy a színházpedagógusok nem egyszerűen egy művészeti intézmény alkalmazásában, hanem konkrétan az ott létrehozott előadásokra vonatkozóan végezték munkájukat. Az irodalmi és általános emberi értékeket közvetítő polgári színházeszmény Friedrich Schillerig visszanyúló pedagógiai modelljével összhangban az oktatási intézményekkel való együttműködés elsődleges céljaként a jövő színháznézőinek kinevelése fogalmazódott meg.

A színházi élményt tematikailag és esztétikailag előkészítő és feldolgozó foglalkozások a műalkotás létrehozója és befogadójak közötti közvetítést hivatottak elvégezni, illetéknéppen klasszikus példái a színházközvetítés (Theatervermittlung) gyakorlatának, amelyet – amint arra mások mellett Ute Pinkert is rámutat¹² – nem lehet elválasztani a művészet intézményesülésének kérdéskörétől. Vagyis amikor egy ráhangoló beszélgetésben a rendezés speciális formanyelve vagy az előadás alapjául szolgáló dráma rendezői értelmezése kerülnek szóba, illetve a színházbejárásán részt vevők a műszak munkájával ismerkedhetnek meg, akkor nyilvánvalóan nem általában véve a színházcsinálás mikéntjébe, esetleg a színházat inkább magatartásformának és gyülekezési helyzetnek vagy társadalmi változások előidézésére alkalmas eszköznek tekintő koncepcióba vezetik be a fiatal közönséget. Mindössze egy bizonyos módon intézményesült színházi gyakorlat (állandó társulattal rendelkező, repertoárrendszerben funkcionáló, irodalmi műveket markáns rendezői értelmezésben bemutató művészsínház) működésmódjával

10 Vö. Marianne STREISAND, *Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert* = Christoph NIX – Dietmar SACHSER – Marianne STREISAND (szerk.), *Theaterpädagogik*, Berlin, Theater der Zeit, 2012, 14–35.

11 Noha rendkívül érdekes lenne, hiszen a Streisand által említett korszakok (történelmi színházi avantgárd) és alkotók (Erwin Piscator és Bertolt Brecht) egy részét a színháztörténet épp a rendezői modell által meghatározott autonóm színházművészet kialakulása felé vezető út sarokköveiként tartja számon. Másfelől az is érdemelne némi neveléseméleti reflexiót, hogy értelmezhető-e minden célorientáltan, hovatovább ideológiai meggyőződésből űzött művészeti tevékenység automatikusan pedagógia-ként.

12 Vö. Ute PINKERT, *Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung*, KULTURELLE BILDUNG ONLINE, 2016, <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-vermittlung-potentiale-spannungsfelder-einer-beziehung> (utolsó hozzáférés: 2019.05.05.).

ismertetik meg őket. (Egyszersmind szemérmesen el is titkolják előlük mindazt, amit a polgári színház illúzióképző apparátusa a nézői tekintet elől elrejtene igyekszik, különös tekintettel az intézmény hierarchikus felépítésére, a polgári drámakánon által újrateremtelt nemi egyenlőtlenségekre és az alkotófolyamatot átjáró strukturális erőszakra.)

Míg a TIE társadalmi-politikai elkötelezettsége és a színház előbbiekben vázolt hagyományos intézményesülésével szembeni kritikai álláspontja miatt az alkalmazott színház koncepciójával és jelenségeivel rokonítható, addig a színházpedagógia sokkal inkább olyan ernyőfogalmak alá sorolható be, mint a művészetközvetítés (Kunstvermittlung) és a kulturális nevelés (kulturelle Bildung). Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy ezek az elnevezések és az általuk jelölt tevékenységek a színház és a művészet radikálisan különböző koncepcióján alapulnak, és egymással már csak ezért sem tetszőlegesen felcserélhetők.

Mindezzel természetesen nem állítom, hogy kőszínházi kontextusban nem képzelhetők el olyan színházpedagógiai programok, amelyek már nem egyértelműen a színházközvetítés hagyományában állnak. Számos német kőszínházban évtizedes múltra tekintenek vissza például az ifjúsági klubok, amelyek a repertoárt képező előadásoktól teljesen függetlenül az alkotás és – többnyire műhelybemutatók keretein belül – akár a színpadi megmutatkozás lehetőségét kínálják fel a színházcsinálás iránt érdeklődő fiataloknak. Ha és amennyiben ezek esztétika, színészi játékmód és alkotómódszerek tekintetében nem a művészszínházi üzem kicsinyített (amatőr) másaként (esetleg célzottan a hivatásos színészi pályára felkészítő tanfolyamokként) funkcionálnak, hanem a színházi nevelés és/vagy a drámapedagógia eszköztárából származó, a résztvevők igényeihez és életkori sajátosságaihoz igazított munkaformákat alkalmazva a célorientált produkciókényszer helyett inkább a tanulás/tapasztalás performatív folyamatát helyezik előtérbe, annyiban meg is haladják a színház és művészet ama hagyományos fogalmát, amely a városi színházi struktúra alapját képezi.

Ilyen, a polgári színház intézményének megújítására tett kísérletként értelmezhető a Drezdai Állami Színház (Staatsschauspiel Dresden) drámapedagógiai műhelyéből egy évtizede kinövő Bürgerbühne¹³ modellje, amelyet az alábbiakban a részleget vezető Miriam Tscholl tanulmánya alapján ismertetek.¹⁴ A Bürgerbühne a drezdai városi

13 Mivel a fogalomnak (amint a jelenségnek) pillanatnyilag nem létezik magyar megfelelője, és a fordítása legkevésbé sem tűnik egyszerű feladatnak, jelen tanulmányban a német elnevezést fogom használni abban a reményben, hogy a színháztudományos szakfordítói közösség a jövőben konszenzusos megoldást talál a fogalom magyarítására. A 'Bürger' jelentése 'polgár', a 'Bühne' megfelelője pedig 'színpad', így adná magát a 'polgári színház' megoldás, csak hogy az a 'bürgerliches Theater' fordításaként már foglalt.

14 Vö. Miriam TSCHOLL, *Die Bürgerbühne. Beschreibung eines Modells* = Hajo KURZENBERGER – Miriam TSCHOLL (szerk.), *Die Bürgerbühne. Das Dresdner Modell*, Berlin, Alexander Verlag, 2014, 11–37.

színházban Wilfried Schulz intendáns kezdeményezésére az 2009/2010-es évad elején jött létre, ahol a Drezdában és a környező településeken lakó vállalkozó kedvű polgárok mutathatják meg magukat a színpadon. Az intézmény önálló tagozataként működik, saját vezető rendezővel, dramaturggal, produkciós vezetővel és két színházpedagógussal. Évadonként öt előadást hoznak létre, amelyek felkerülnek a színház repertoárjára (azaz havi rendszerességgel játsszák őket). A produkciók létrehozásához ugyanazt az infrastruktúrát használhatják, amit a házban dolgozó hivatásos színészek és rendezők. Hiszen a „Pazarold a szabadidőd!” szlogennel reklámozott kezdeményezés nem más takar, mint laikus előadókkal végzett professzionális munkát egy városi kőszínházban.

Minden előadás előkészítési fázisában meghatároznak egy témát és egy résztvevői célcsoportot, amelyhez rendezőt, ha szükséges szerzőket és más közreműködőket jelölnek ki. A cél az, hogy a projektek tematikus és esztétikai sokszínűségével a lehető legtöbb városlakót sikerüljön megszólítani és részvételre motiválni. Az előadások alapjául szolgáló szöveg lehet egy már meglévő darab, ahogy a próbaidőszak folyamán a résztvevőkkel készített interjúkból kialakuló szöveggönyv, vagy akár a kettő elegye is. A középpontban azonban még az irodalmi művek színrevitele esetében sem maga a szöveg áll, hanem a probléma, melynek kibontására és alapos körüljárására kiválasztották. Módszertani szempontból a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy a laikus előadók teljesítménye se produkcióesztétikai, se recepcióesztétikai szempontból ne a professzionális színészek teljesítményéhez viszonyítva mutakozzék meg (vagyis ne a professzionális színjátszás eszközeit és alkotómódszereit többnyire esendő minőségben másoló, a szó legrosszabb értelmében vett „amatőr színház” jöjjön létre). Ezt elkerülendő a produkció előkészítő fázisában az alkotóknak mindenekelőtt arra a kérdésre kell választ találniuk, hogy az adott témát miért pont laikusokkal kellene a színházban feldolgozni. Milyen speciális tudással és képességekkel rendelkeznek a vállalkozó kedvű polgárok, amivel a társulat tagjai nem rendelkeznek? Hogyan tudnak a saját élettapasztalatukkal hozzájárulni az előadás sikeréhez?

A produkciók létrehozását ezért gondos szereplőválogatás előzi meg. A Bürgerbühne egyik legfontosabb működési elve szerint mindenki csak egy előadásban vehet részt (noha e szabályt nem dogmatikusan érvényesítik). Ez egyfelől azt hivatott biztosítani, hogy minél több érdeklődő játéklehetőséghez jusson, másfelől így a zárt csoportok kialakulása, illetve a rendezők és előadók közti együttműködési rutinok kialakulása, vagy a „civil sztárok” kiemelkedése is elkerülhető. A kőszínház összeszokott társulatának bejáratott működtetése helyett itt sokkal inkább az életkor, foglalkozás, társadalmi státusz, kulturális, vallási és nemi hovatartozás tekintetében minél heterogénebb csoportok kialakításán van a hangsúly azzal a céllal, hogy a különböző háttérrel rendelkező résztvevők a közös munka két-három hónapos időszakában kovácsolódjanak társulattá.

A Goethe *Faustja* alapján készült *Én szegény hülye*¹⁵ (*Ich armer Tor*) című előadáshoz például életközépi válságban lévő drezdai férfiakat kerestek az alábbi hirdetésszöveggel: „*Akiket keresünk: 40 és 60 év közötti drezdai férfiak, akik jól szeretnék érezni magukat, továbbá szeretnének Goethe Faustjával és azzal a ténnyel foglalkozni, hogy saját életútjuk feléhez érkeztek. A próbák 2012. augusztus 20-tól november 10-ig tartanak. Előismeretek nem szükségesek.*”¹⁶ Mintegy 50 jelentkezőből választották ki azt a hét, különböző foglalkozású és társadalmi státuszú szereplőt, akik aztán Miriam Tscholl színházpedagógus és rendező vezetésével arra a kérdésre keresték a választ, hogy mi köze az ő életüknek Fausthoz és mi köze Faustnak hozzájuk? Az alkotófolyamat alappilléreit így Goethe partitúraként használt szövege mellett a résztvevők életrajza és művészi ambíciói adták. A projekt lehetőséget nyújtott ezeknek az életükben saját megítélésük szerint is elakadt férfiaknak arra, hogy a szerep nyújtotta biztonságból beszélhessenek a kudarctörténeteikről.¹⁷

A Bürgerbühne működésébe azok a városlakók is bekapcsolódhatnak, akik elegendő szabadidő hiányában nem tudnak részt venni az évi öt előadás egyikének létrehozásában és műsoron tartásában, esetleg kihullottak a szereplőválogatáson, vagy eleve jobban érdekelte őket a játékkal töltött rendszeres társas együttlét, mint egy többhónapos, célorientált próbafolyamat. Ők a heti rendszerességgel gyülekező klubok tagjaivá válhatnak, amelyek tevékenységébe az évad végi műhelybemutatón nyerhetnek bepillantást a kívülállók. (Ilyenek például „*A másként tehetséges polgárok klubja*”, melynek szellemi fogyatékkal élők a tagjai, vagy „*A dühös polgárok klubja*”, ahol az indulatvezérelt kommunikációban jeleskedők találhatnak egymásra.¹⁸)

A színház új tagozatának sikere minden előzetes elvárást felülmúlt. Már az első évadban 400 drezdai városlakó vett részt a kezdeményezésben, 79 előadást játszottak 11 000 néző előtt (ami azt jelentette, hogy az összes jegy 10%-át a Bürgerbühne előadásaira adták el). A 2009 és 2013 közötti időszakban több mint 1500 civil állt a színpadon, a 2012/2013-as évad 860 előadása közül 142-t ez a tagozat játszott, és a 247 000 nézőből 17 500 az ottani produkciókra váltott jegyet. A felmérések szerint a projektben résztvevők 50%-a az azt megelőző egy évtizedben nézőként sem járt színházban, mióta azonban bekapcsolódott a Bürgerbühne munkájába, a színház többi előadását is látogatják, ahová ismerőseiket is

15 A cím Faust híres nyitómonológjából vett idézet, melynek legújabb fordításában Márton László a korábbi magyarításokban használt „balga” szót „hülyére” cserélte. Johann Wolfgang GOETHE, *Faust*, ford. MÁRTON László, Budapest, Kalligram, 2015, 24.

16 TSCHOLL, *Die Bürgerbühne*, 30.

17 Az előadáshoz részletesen lásd Hajo KURZENBERGER, *Goethe hilft!, Zur Text- und Stückentwicklung von „Ich armer Tor” nach Goethes „Faust” mit Dresdener Männern in der Midlife-Crisis* = Uő. – Miriam TSCHOLL (szerk.), *Die Bürgerbühne. Das Dresdner Modell*, Berlin, Alexander Verlag, 2014, 71–83.

18 A jelenleg működő klubok listája megtalálható a színház honlapján https://www.staatsschauspiel-dresden.de/buergerbuehne/clubs/clubs_der_buergerbuehne_2018_2019/ (utolsó hozzáférés: 2019.04.30.).

meginvitálják. Onnan lehet tudni, hogy a modell indirekt marketingeszközként is kiválóan működik, hogy egyre nagyobb az átfedés a Bürgerbühne és a hivatásos színészekből álló prózai tagozat közönsége között.

Természetesen nem most fordul elő először, hogy a kortárs német kőszínház „világot jelentő deszkáin” laikusok játszanak (gondoljunk csak a Volker Lössch rendezéseiben – első ízben épp Drezdában – feltűnő kórusokra),¹⁹ noha a civil szereplőkkel létrehozott előadásoknak a független színtéren kétségkívül nagyobb hagyománya van (a Rimini Protokoll szakértői színháza és a Gob Squad spontán nézői részvételre építő performanszai talán a legismertebb példák). A drezdai kezdeményezés újdonsága abban áll, hogy állandó részvételi hozzáférést kínál a város polgárainak a hivatásszerűen űzött művészet számára fenntartott kőszínházi intézményrendszerhez. A külön tagozatként működő, repertoárra kerülő előadásokat is produkáló Bürgerbühne koncepciója egyszerre kívánja megreformálni a polgári színház 19. századi művészeti intézményét és a város demokratikus nyilvánosságának szerkezetét abból az egyszerű felismerésből kiindulva, hogy a részvételi demokráciához sokkal inkább részvételi színházi formák illenek. Esztétikai és politikai szempontból egyaránt emancipációs projektről van szó, amely azonban nem felszámolja, hanem kiegészíti a közpénzből fenntartott intézmény – mostanság gazdasági és kultúrpolitikai szempontból egyaránt veszélyeztetettnek számító – társulati és művészsínházi profilját. Ezzel egyszersmind hozzájárul a színházi formák sokféleségének megteremtéséhez, ami már csak azért sem elhanyagolható tény, mert a polgári illúziószínház bizonyos színháztypusok és játékmódok illegitimé nyilvánításának köszönhető létrejöttét és egyeduralmukodóvá válását a 18. században.

A hazai színházi nevelési és színházpedagógiai gyakorlat formai sokszínűsége és az ezzel szorosan összefüggő terminológiai kihívások reflexiója azzal szembesít minket, hogy a különböző színháztypusok nem választhatók le problémamentesen arról a speciálisan strukturált színházi kultúráról, amelyben kialakultak. A Bürgerbühne drezdai modelljének éppolyan fontos eleme a civilek részvételével végzett alkotófolyamat, mint a tény, hogy mindez a hivatásos színjátszás számára közpénzből finanszírozott művészeti

19 Gerhard Hauptmann *Takácsok* című drámája alapján Volker Lössch épp a drezdai színházban csinált előadást a város polgárait képviselő kórus szerepeltetésével 2004-ben. A rendezéseiben gyakorta előforduló civil résztvevők a színház reprezentációs apparátusán kívüli valóságot hivatottak megjeleníteni.

intézményben történik, annak újradefiniálása, társadalmi jelentőségének visszanyerése céljából.²⁰

Ebben különbözik a közösségi színház (community theatre) koncepciójától, amely szintén egy helyi közösség civil tagjaival végzett színházi tevékenységet takar, de tekintve, hogy angol-amerikai kontextusból származik, ahol – legalábbis a némethez vagy a magyarhoz hasonló formában – nem létezik a közpénzből finanszírozott, állandó társulattal rendelkező repertoárszínházak városi hálózata, teljességgel nélkülözi a színházcsinálás hagyományos intézményesüléséhez való viszonyulást. A TIE színházkulturális kontextusának ismeretében ugyanezen okból nem magától értetődő egy művészsínházi koncepció alapuló intézményben a TIE hagyományában álló színházi nevelésről beszélni. Ugyanakkor nem is lehetetlen, már amennyiben a színházi nevelés speciális politikai-esztétikai gyakorlatát a kőszínház nem a saját évszázados struktúrájának megerősítésére, hanem annak megújítására akarja használni (sarkosabban fogalmazva: élni és nem visszaélni akar a módszertannal).

20 A *Bürgerbühne* modelljének gyors terjedését kiválóan mutatja, hogy 2014 óta (változó helyszínen megrendezett) saját fesztivállal is rendelkeznek, melynek nemzetközivé válását akadályozza ez a strukturális probléma (hogyan ti. számos európai országban még az a színházkulturális környezet sem létezik, amelyben a *Bürgerbühne* létrejöhetne, nemhogy a formátum maga). Ennek áthidalásaként közösségi színházi előadások is megjelennek a fesztivál programjában, így például idén a Sajátszínház *Éljen soká Regina!* című projektje (rendező: Romankovics Edit, programvezető: Horváth Kata). A hazai szintéren egy a drezdaihoz hasonló kezdeményezés csíráit rejtje magában az Örkény Színház nemrégiben indult Közműhely elnevezésű programja, amely a honlapon található leírás szerint egyelőre nem törekszik másorra tűzhető előadások létrehozására.



Herczog Noémi

*A néző mint résztvevő,
a néző mint seggfej*

*– Színház, részvétel, felelősség
Milo Rau (1977, Svájc) munkásságában*

A színház a történelem során volt már sokféle kulturális modell. A polgári színház egy társadalmi réteg, a polgárság mobilitásáért folytatott szimbolikus küzdelmet, amikor színre vitt polgári szereplőket. A részvételi színház is kulturális modell ma,¹ amikor világszerte egyre csökken a bizalom a képviselői demokráciák iránt. Az erőszakot ábrázoló előadások például gyakran élnek azzal a fogással, hogy a nézőre a voyeur (a be nem avatkozó, a megfigyelő) szerepét ruházzák, utalva a polgári színházban játszott hagyományos néző-szerepre. A részvétel felkínálása ezekben az esetekben a nézőre ruházott, tehát nem választott szerepből való kilépés lehetőségét jelenti. De mi történik akkor, amikor ez a felajánlott „kilépés” az erőszak szemléléséből – és ezáltal, képletesen, a hozzá való asszisztálásból – továbbra is szimbolikus marad, miközben maga a „műsor” átvált performanszba? Összemosva a színház és valódi szenvedés közötti különbséget. Utóbbi esetben végképp nem mindegy, kinek a bőrére megy mindez: a kockázat az alkotóé, vagy a nézőé. A problémát most Milo Rau előadásain keresztül szeretném szemléltetni, akinek színházában az (európai) nézőre állandó szerep hárul:

„Milo Rau: Meg kell találni az alapokat ahhoz, hogy őszintén tudjunk beszélni egymással. Ahhoz, hogy kezelni tudjuk a problémát, előbb elengedhetetlen, hogy szembesüljünk vele, hogy minden látszattmegoldás és jószándék ellenére egy igazságtalan világ kedvezményezettjei és nyertesei vagyunk. És a győztes mindig seggfej, csakúgy, mint ahogy a főnök is mindig seggfej. Ez csak egy tény, amivel szembe kell néznünk. Úgy, ahogy a világ ma kinéz, mi európaiak mind seggfejek vagyunk – születési alapon. Ez nem kellemes gondolat, de sajnós igaz.

Harald Welzer: Azt mondd seggfej vagyok, de én nem hiszem, hogy igazad van abban, hogy seggfej vagyok. Szerintem te vagy a seggfej.”²

Milo Rau tehát viszonylag következetesen a „seggfej” szerepét osztja (feltételezetten) európai nézőjére. Bár hajlamos vagyok szimpatizálni az interjúkészítő utolsó felvetésével, Milo Rau kijelentését nehéz vitatni. Ennek az írásnak a témájánál maradva, az erőszak ábrázolása Rau színházában a nyugati jóléti nemzetállamok rejtett, a periféria és a félperiféria látens kizsákmányolására épülő, áldemokratikus működésében leplezett erőszaknyilvánoskimondását jelenti. Ezért szokás ezt a színházata „bűntudatszínházának” is nevezni, szembesítve az európai nézőt saját, születésével járó felelősségével ebben az erőszakban. E leosztás a magyarországi néző számára sem lehet ismeretlen, elég ha a cigányság kizsákmányolására gondolunk. A „bűntudatszínházának” néző-

1 Kiss Gabriella: *A résztvevő színháza mint kulturális modell: gondolatok a Káva Kulturális Műhely két „kifejezetten felnőtt közönség számára” készült előadásáról.* in: Deres Kornélia – Herczog Noémi (Szerk.): *Színház és társadalom.* SzínText, 2018. 96-122.

2 *We have to develop new utopian institutions. Milo Rau talks to Harald Welzer about the General Assembly.* In: Milo Rau / IIPM: *General Assembly.* Marve Verlag, Lipcse, 2017. 43. Nyersfordítás: H.N.

felfogása mindenesetre sok szempontból rokonságot mutat a részleges tettességnek is nevezett nézői tapasztalattal, amely a harmadik generációs holokauszt képzőművészet alkotásaiban váltotta fel a mindaddig ártatlannak tételezett néző paradigmáját.³

A seggfej felelőssége

Amikor Milo Rau színháza nem kínál a néző számára részvételi lehetőséget, és ezen keresztül menekülési utat a részleges tettesség szerepköréből, azt mindig a szembesítés érdekében teszi. A *Five easy pieces* (2016) című előadásról szóló kritikájában Geréb Zsófia színház- és operarendező is alkalmazza a morális tónussal átítatott „voyeur” kifejezést.⁴ Mint írja, nézőként könnyen lehet, hogy úgy érezzük „mi is részt veszünk és asszisztálunk” ahhoz, amit a színpadon látunk. Tehát az alkotó itt tudatosan vonja be a nézőt, akinek morális felelőssége az előadásban esztétikai kérdésként tételeződik. A *Five easy pieces*-ben szereplő gyerekek ugyanis nem csak újrjátsszák egy lokálisan hírhedt, pedofil belga sorozatgyilkos tetteit a kilencvenes évek közepéről, de saját casting direktorukhoz (és áttételesen, rendezőjükhöz) való viszonyuk a színrevitel keretein belül szintén egy pedofil viszonyhoz válik hasonlatossá. Legalábbis abban az értelemben, amint azt Milo Rau egyik interjújában olvashatjuk: tizennyolc év alatti szereplők és felnőtt színházcsinálók viszonya sosem lehet beleegyezésen alapuló, tehát egyenlő kapcsolat.⁵ Erre az érzetünkre pedig az előadás azzal is ráerősít, hogy csak egyik síkján látjuk a kilencvenes évek eseményeinek performatív újrjátsszását. Egy másik síkon viszont a gyerekek castingjának és a színpadi instrukcióknak a színrevitelével Rau magára az egyenlőtlen színházi helyzetre is reflektál, még ha ez nem is feltétlenül tudatosan ott helyben a nézőben; de a casting direktor szerepében Peter Seynaeve-nak a gyerekek hasonló módon tűnnek kiszolgáltatottnak a színpadon, mint a sorozatgyilkosnak áldozatai a valóságban. Az előadás két síkjának összejátszatásán keresztül tehát Rau szimbolikusan bevonja az ábrázolt viszonyrendszerbe a nézőt, hiszen ő az, akinek a fejében, de legalábbis érzetében ez a párhuzam megképződik.

A mechanizmus igen hasonló ahhoz, amit a nézők Budapesten is megtapasztalhattak a *Gyűlöletrádió* (2011) megtekintésekor a Trafóban 2017-ben. Az előadás a ruandai népiirtásban egy 2007-es nemzetközi törvényszék által is jogerősen bűnösnek talált rádió csatorna, az RTL M adásait játssza újra. A népszerű popzenét is sugárzó, hutuk

3 Ernst van Alphen: *Szerepjátékok és játékszerek*, ford. Beck András, Enigma, 37-38. sz. (2003).

4 Geréb Zsófia: *Vékony jég. Five easy pieces – Theatertreffen 2017*. Színház. 2017/7.

5 „A gyerekszínház felnőtteknek – természetesen metaforikus értelemben és esztétikai szinten – megfelel annak, ami a pedofília egy emberi kapcsolatban. Nem egy kölcsönösen viszonzott szerelmi viszony, hanem egy egyoldalú hatalmi viszony, ahol a gyengébbik fél, a gyerek egyszerűen el kell, hogy fogadjon mindent. (...) A naturalizmusból, a mimikri utáni ősi vágyból, lassan de biztosan átcúsúszol a színházi előadás meta-vizsgálatába...” Milo Rau a *Five easy pieces* háttéréről – 2016. 05.06. <https://www.campo.nu/en/news/64/milo-rau-over-de-achtergrond-van-five-easy-pieces>. Utolsó letöltés: 2019. 04. 14.

+39 Herczog Noémi_A néző mint résztvevő, a néző mint seggfej

által működtetett RTL M ugyanis hónapokon át buzdította a tuszik meggyilkolására a lakosságot. A többhónapnyi gyűlöletbeszédéből szerkesztett *Gyűlöletrádió*val Rau több értelmező szerint ugyanannak a csábításnak tette ki közönségét, mint a csatorna az övét. Ha nem tudatosítjuk folyamatosan, mit hallunk, könnyen belefeledkezhetünk a szórakoztató gyűlölet-műsorba. Szintén éberségünk elaltatását szolgálhatja, hogy olyan szereplőket látunk a színpadon (a három színészből kettő fekete, ráadásul egyikük nő), akiket általában a színház áldozati szerepben szokott színre vinni. Vagyis ha a néző enged az előadás csábításának, hamar ugyanabban a szerepkörben találhatja magát, mint az általa egyébként elítélt hutu gyilkosok.⁶ Akadt ugyanakkor olyan értelmező is, aki szerint a több hónapon át sugárzott műsor egyetlen adássá való vágása és átszerkesztése által az előadásból éppen az a fokozatosság veszett el a nézői tapasztalatból, ami a valóságban segített elaltatni a hallgatók éberségét, fogékonyá téve őket a propagandára.⁷ Ez azonban nem változtat azon, hogy a *Gyűlöletrádió* ideális nézője mindenképpen érzéki módon válik kiszolgáltatottá az előadás mechanizmusának, és azáltal, hogy átengedi magát az előadás élvezetének, szembesülnie kell saját esendőségével és azzal, hogy akár maga is potenciálisan alkalmas arra, hogy (részlegesen) elkövetővé váljon.

De talán még szemléletesebb példa ugyanerre egy másik előadás, az *Együttérzés. A gépfegyver története* (2015). Itt körülbelül másfél órán át hallgatjuk Rau kedves színésze, a magas és szőke svájci színésznő, Ursina Lardi beszámolóját állítólagos fiatalkori ruandai tapasztalatairól. Hogyan ruccant ki gyanútlanul egy jóléti állam kedvezményezettjeként egy népiirtás előtt álló országba, hogy gazdagítsa még üres önéletrajzát egy társadalmilag elkötelezett projekttel. Az előadás utolsó tíz percében kap szót Consolate Sipérius, egy burundi népiirtást túlélte belga állampolgár és színész. Ő mindaddig némán figyelte fehér színésztársa turista-beszámolóját Afrikáról és az ő, Sipérius életét meghatározó háborúról. Néma figyelme, ahogyan a sarokból hallgatja Lardi európai nézőpontú beszámolóját Afrikáról, pontosan azt a hierarchiát mutatja meg, ami az európai örökbefogadott Sipérius életére is hatással volt Belgiumban. Az utolsó negyedórán azonban az autentikus tanú is szót kap. Egyszerre látjuk őt magát a valóságban és egy vásznonra kivetített, hatalmasra nagyított arcát. Ugyanazon a vásznon, amelyen korábban Lardit lehetett látni. Sipérius csak egy filmélményéről számol be. Hogy ő, akinek egy népiirtás következtében megölték egész családját, hogyan csodálkozott rá már felnőttkorában Tarantino *Becstelen brigantyk* (2009) című filmjére. Részletesen elmeséli a film csúcspontját, amelyben Shoshanna, akinek korábban a náci egész családját kiirtották, rágyújtja a teljes náci vezetőségre saját moziját. Az utolsó kép, amely a náci elé tárul nem más, mint a bosszúálló Shoshanna gúnyosan kacagó arca az égő, szétporladó vásznonról – meséli nézőinek ugyancsak egy vetítésvásznonról

6 Tompa Andrea: *A könnyű gonosz*. Milo Rau: *Gyűlöletrádió*. Színház. 2016/2.

7 Ady Mária. *Az angyal ügyvédje*. Élet és Irodalom. 2017. május 5.

Sipérius. A két helyzet vizuális összejátszatásával megteremtődik az azonosság – vagy inkább hasonlóság – a náci bűnösök és az európai jóléti néző között. Sipériust hallgatva a néző egyszerűen nem gondolhat másra, mint saját felelősségére a volt gyarmatok továbbra is tartó kizsákmányolásában; de legalábbis kénytelen szembesülni a távoli Afrika szenvedéseinek európai perspektívából való átértésének kínos lehetetlenségével. Azonban a néző morális felelőssége az előbbi esetek mindegyikében elsősorban esztétikai (érzéki) tapasztalatként értelmezhető.

Részvétel és performansz

De hogyan változik meg a nézői felelősség tétje, amikor Rau előadásában többé nem egyértelmű a fikció és a valóság közötti határ? Munkásságában persze sosem beszélhetünk a kínzás megjelenítésében olyan, performansz-jellegű valóság-dimenzióról, mint a klasszikus performansz, Marina Abramović *Lips of Thomasa* esetében, ahol a művész önkínzása egészen addig tartott, amíg a közönség nem lépett közbe és nem akadályozta meg Abramović szenvedését. Egyáltalán, Rau közönsége – a berlini lakosság – aligha viszonyult egyértelmű valóságként a Reichstag 2017-es megrohamozásához, a Téli palota 1917-es ostromát ábrázoló fotó mini-reenactmentjéhez. Abban az értelemben legalábbis nem, ahogyan azt Abramovićnél történt.

Ugyanakkor Rau 2017-es akciója, a *Közgyűlés (General Assembly)* is maga mögött hagyja a fikció egyértelmű kereteit. Az akció, az úgynevezett „forradalmi trilógia” középső része, amelynek nyitó epizódja egy hagyományosabb dramaturgiájú előadás Lenin utolsó napjairól, a harmadik rész pedig a Téli palota ostromát ábrázoló fotó reenactmentje. A szimbolikus, „lenini” roham a Reichstag ellen azonban nem képes abramović-i értelemben is hatni a kormányzásra. Az ostromlók követeléseit nem jutnak be az épületbe.

A trilógia középső részében azonban már bonyolultabban értelmezhető fikció és valóság határa. A Közgyűlés célja, hogy a látszatdemokratikus európai nemzetállamok kizsákmányolására épülő, diszfunkcionális globális berendezkedések helyett létrehozza az első globális demokratikus struktúrát: az első Világparlamentet.

A játék számos kérdést felvet, rögtön elsőként azt, hogy ki a nézője? Nézői-e mindazok, akik az élő internetes közvetítésen keresztül követik a Schaubühnen bemutatott performanszot. És nézői-e a résztvevő képviselők, azok a (főként) emberjogi aktivisták, akik a világ minden tájáról érkeztek a Schaubühnére azért, hogy kivételesen szót kapjanak a szakterületüket érintő kérdésekben? Ők, akik egymást meghallgatva és egymás előtt felszólalva szolgáltatják az internetes nézők számára a „műsort”.

Ha elfogadjuk nézőnek e résztvevőket is, esetükben olyan közönségről beszélhetünk, amelynek lehetősége van megváltoztatni az események menetét. Miközben nyitott

kérdés, hogy a „játékból” létrehozott, „utópisztikus” Világparlamentnek egyáltalán célja-e a résztvevőkön keresztül a valóságra való közvetlen hatás gyakorlása. Egyfelől számos jel utal arra, hogy igen, a kezdeményezés túlmutat a művészet fikciós keretein: például az ülések végeztével a világ minden tájáról meghívott hatvanvalahány képviselőből álló parlamentnek meg kell szavaznia a 21. század Chartáját. Ugyanakkor az is lehet, hogy az ülésezés célja utópisztikus vágybeteljesítés, amely rítusként teremt esztétikai keretet a meghívottak szimbolikus vélemény nyilvánítására.⁸

Nem csak az a kérdés azonban, hogy a közgyűlés valóságos-e a szó performanszi értelmében, hanem hogy mit gondol erről a néző és a résztvevő. Abramović performansa valóságossá vált, így egy ponton a nézőt is kivonta a fikció keretei közül, elérve, hogy közbeavatkozzon és megmentse a szenvedő felet. Ugyanakkor több olyan színházi projektet ismerünk, amely a néző tudatában fiktív jellege ellenére valósággá válhatott, a színészek pedig megmentésre szoruló menekültekké vagy épp gyanús és kiközösítendő szubkultúrák tagjaivá váltak: ide tartoznak például Christoph Schlingensief projektjei. A Közgyűlésben viszont Geréb Zsófia szóhasználatát alkalmazva „*definíciós tisztázatlansággal*” szembesülünk. Ez, mint oly sokszor, ismét akkor válik egyértelművé, amikor megbomlik az ülés gördülékeny menete, és felüti a fejét a botrány. A képviselők közül egyre többen és többször szembesülnek zavartan a kérdéssel, hogy mit remélnek pontosan felszólalásuktól. Így van ezzel például Cian Westmoreland, az Afganisztánban használt amerikai drón-fegyverek fejlesztője is, aki később elborzadva azon, miben vett részt, kitalált a szélesebb közvéleménynek, ezért is kaphatott meghívást a Közgyűlésbe. Most azonban, felelősségének újabb nyilvános megvallása után már nem tud, mert nem is tudhat mit válaszolni a kérdésre: pontosan mit remél a konferenciától, vannak-e konkrét kérései, javaslatai. A képviselő zavarba jön, „*we are all dreamers here*” (itt mindannyian álmodozók vagyunk), mondja aztán – utalva a projekt utópisztikus jellegére –, de válaszával érezhetően nincs teljesen megelégedve. Persze mi mást is felelhetne, hiszen, mint arra egy másik képviselő rávilágít, demokratikus parlamentjük hiába áll igen különböző világnézetű, nemzetiségű, nemi és etnikai hovatartozású képviselőkből (bár a világnézetük talán annyira még nem is különbözik), de semmiféle demokratikus felhatalmazása nincsen. Hiszen annak képviselőit négy fehér német férfi választotta ki. Ráadásul mintha legjobban maga Rau jönne zavarba, amikor (vajon beépített elem ez vagy sem?) az erdoganista török képviselőről váratlanul, de cáfolhatatlanul kiderül,

8 „Természetesen az utópisztikus közegnek is lehet valódi katartikus hatása, még akkor is, ha nem valószínű, hogy azonnal a kívánt politikai célkitűzések. Ha például rituális értelemben nézzük az eseményt, akkor Rau létrehozott egy olyan időbeli, térbeli és esztétikai keretet, amelyben a demokráciára éhes, változást akaró emberek kimondhatják, hogy mi bántja őket, hogy ők hogyan változtatnának a világpolitika alakulásán. Rituálisan, egy utópisztikus közegben kiüvöltik (jelképesen, de néha szó szerint is) magukból a fájdalomukat, kinyilváníthatják a véleményüket, végre van, aki meghallgatja őket. Saját maguk közvetlen képviselői.” Geréb Zsófia: Szép új világ. Milo Rau General Assembly és Sturm auf den Reichstag projektjeiről Berlinben. Színház. 2018/2.

hogy nem ismeri el az örmény népiírtást. Kis színes a nyilvánvaló felfordulásban, hogy egy másik képviselő állítja: ő ezt előre jelezte Rau csapatának, akik ennek ellenére meghívták a képviselőt, akinek a parlament előbb a távozásáról dönt, aztán a felszólalások hatására megfontolja a „különböző nézetek iránti tolerancia” lehetőségét. Végül az jelent menekülőutat a kényelmetlen helyzetből, hogy a képviselő csak azzal a feltétellel volna hajlandó visszatérni, ha negyedszer is felszólalhatna ott, ahol rajta kívül mindenki egyszer kapott szót, ezt pedig értelemszerűen elutasítják. Pontosabban paradox módon egyszemélyi döntés születik erről Rau személyében.

Csak hogy egészen máshogy vetődik fel a képviselők felelőssége akkor, ha „játékból” döntenek a török képviselő sorsáról, mint akkor, ha a döntés egy olyan parlamentben születik, amelyben közvetlen politikai eredményeket szeretnének elérni. Ez akkor derül ki a legszemléletesebben, amikor a nagy tanácsstalanság közepette az indiai üléselnök azzal próbálja csitítani a szabályokat komolyan vevő testületet és a kedélyeket, hogy: „ez végsősoron csak színház”. Csak hogy a parlament hemzseg a kevésbé játékoskedvű emberjogi aktivistáktól, akik egyike fel is szólal erre a megjegyzésre: „tudja, itt számos ember van, akinek ez nem színház” – mondja. Pontosán ez az oka annak, hogy Rau projektjét érte olyan kritika is, hogy valóság és fikció tisztázatlansága ebben az esetben „morális felmentésként” is értelmezhető.⁹ (Ezt jelenti a Geréb Zsófia által ugyanebben az írásában „definíciós flexibilitásnak” nevezett jelenség), amelynek értelmében a résztvevők egyike-másika láthatóan szűkösnek érezte a fikciós keretet. Hogy miközben Rau a valóságra gyakorolt direkt hatást emlegette, résztvevői valós politikai céljainak eléréséhez és politikai részvételéhez mégis csupán szimbolikus terepet biztosított.

Közgyűlés és részvétel: tudunk-e esztétikai úton hatni a valóságra?

Hibája-e a Közgyűlésnek, hogy – bár az előző előadásokkal ellentétben – nézői számára felkínálja ugyan a részvétel lehetőségét, ugyanakkor ez a részvétel a szó „performanszi” értelmében látszólagos marad és szimbolikus: hiszen nem gyakorolhat közvetlen hatást a társadalmi valóságra. Az esztétikai, tehát szimbolikus reprezentáció és a valóság között nem születik átjárás (ha csak az eseményre háruló hatalmas médiafigyelmet nem tekintjük annak). Kudarcnak, és ha annak, akkor kinek a kudarcának tekinthető, ha nem sikerül bejutni a Reichstagba? Nem mindig egyértelmű tehát, hogy miben áll e projektek várt társadalmi hatása, hogy mennyire maradnak meg ezek az előadások a színház hagyományos keretei között, és mikor lépnek túl a társadalom-terápia irányába. Holott az NtGent 2018-as új vezetősége kiáltványának első pontja szerint a genti városi

9 „A definíciós „flexibilitás” miatt tehát elő tudtak állni olyan helyzetek, amelyek miatt a színházi utópiaként való megjelölés inkább tűnik morális felmentésnek ebben a kontextusban, mintsem egyszerű műfaji meghatározásnak. Amikor konfliktus van, akkor nem utópia, nem színház, amikor pedig valós politikai célokról, kívánságokról van szó, akkor viszont az.” Geréb Zsófia: *Szép új világ*, Uo.

színház céljai esetében „már nemcsak a valóság ábrázolásáról van szó, hanem a valóság megváltoztatásáról. A cél nem a valós ábrázolása, hanem az, hogy maga az ábrázolás váljék valóssá.”¹⁰

Talán egyfajta válasz lehet a kérdésre, hogy a színházcsináló Raut előadásainak morális felvetései esztétikai és színházi szempontból érdeklik. Bár – ahogy bírálói is megjegyezték – a részvétel felkínálása a trilógiában valóban látszólagos, ha azt a performansz, a brechti esztétika vagy a részvételi színház fogalomtárai felől értelmezzük. Ugyanakkor a társadalmi hatás e kudarcának lehetséges politikai értelmet tulajdonítani: hiszen Rau jobban sikerült előadásai éppen ezért lehetnek képesek megváltoztatni a néző észlelését. Mintha e nagyon különböző projekteknek egyaránt az volna a céljuk, hogy a nézővel érzéki úton tudatosítsák önnön felelősségét – és, némiképp, tehetetlenségét is – akár a látottakkal, akár a részvétel során tapasztaltakkal kapcsolatban. Az NTGent kiáltványának a valóság megváltoztatására irányuló első pontja azért is megtévesztő, mert Raunak még a legelkötelezettebb projektjei sem értelmezhetőek elsődlegesen a civil állampolgári felelősség felől; akkor sem, amikor összehívja a Közgyűlést. Így a részvétel kudarcra voltaképpen a probléma jellegéből, a posztkolonialista elvek globális érvényesítésében való áttörés lehetetlenségéből következik. A tapasztalat – hogy szimbolikusan részt veszünk valamiben, mégsem lehetünk kellőképp hatékonyak – a valóságos részvétellel alkotott fájdalmas-parodisztikus kontraszton alapul, ugyanakkor ártatlanságunkba vetett hitünkben zökkent ki bennünket. Másfelől kétségtelen, hogy a biztos kudarc magát a részvételi formát teszi kérdésessé.

10 Kricsfalusi Beatrix (ford.): *A jövő városi színháza. Milo Rau, Stefan Bläske, Steven Heene, Nathalie De Boelpaep és az NTGent alkotócsoportja*. Színház. 2018/11.



Golden Dániel

*Demokrácia és
színházi nevelés*

John Dewey, a filozófiai pragmatizmus legismertebb alakjának életművében központi szerepet tölt be a nevelés kérdésköre. A progresszív neveléssel kapcsolatban általa megfogalmazott elgondolások a mai napig tetten érhetőek az amerikai oktatási rendszer meghatározó sajátosságaiban. *Demokrácia és nevelés* (*Democracy and Education*, 1916) című művében a társadalom demokratikus működésének eszményét összekötötte az iskolai társas tanulás kívánatos formáival. Ahogyan azonban ideális demokráciája is nyilvánvalóan különbözik a létező demokráciák valóságától, úgy neveléseméleti elvei sem egykönnyen ültethetőek át a formális oktatási folyamatokba. Erre leginkább az olyan, nem formális tanulási helyzetek adhatnak esélyt, amelyeket például a TIE – Theatre in Education néven ismertté vált módszertan képes nyújtani.

1.

John Dewey (1859-1952) rendkívül hosszú és rendkívül termékeny pályát mondhatott magáénak. Filozófiai munkásságában kiemelt hely jutott a nevelés problematikájának, ezzel kapcsolatos nézeteinek alapjait már korai műveiben (*Pedagógiai hitvallásom* [*My Pedagogic Creed*], 1897; *Iskola és társadalom* [*The School and Society*], 1900; *A gyermek és a tanterv* [*The Child and the Curriculum*], 1902) lefektette, hogy aztán a korszak és az amerikai filozófia máig meghatározónak számító főművének címébe is beemelje. A *Demokrácia és nevelés* ([*Democracy and Education*], 1916) különlegessége, hogy valójában az ismeretelméleti alapvetésből kiindulva jut el a nevelésfilozófiai és társadalomfilozófiai következtetésekig. Dewey filozófiai érdeklődésének középpontjában ugyanis mindvégig a megismerő ember állt, s állítása szerint ennek a megismerési folyamatnak a soha le nem záruló volta indokolja a tanulás fogalmának a gyermekkortól való eloldását, s az emberi létezés egészére való kiterjesztését. A tudás ugyanis nem egyszerűen egy bizonyos tudattartalom, hanem az ennek mozgósítására való képesség annak érdekében, hogy „kibogozzunk egy bonyodalmat”; voltaképpen annak megértése, hogy milyen viszonyban vagyunk mi magunk a bennünket körülvevő világ egy adott szeletével. A pragmatikus felfogás éppen ezért az ismeret és a cselekvés közötti folytonosságot hangsúlyozza, a tudás ugyanis a gyakorlatban nem valamilyen passzív, lezárt dologként van jelen, hanem a környezet adott szempontú megváltoztatására irányuló aktív cselekvésként. Ez természetesen nem korlátozódik egy adott életkori szakaszra, hanem egész életünk során elkísér bennünket. Ha pedig a nevelés-tanulás egy ilyen értelemben vett, egész életen át zajló folyamat, akkor a nevelés-tanításnak is egy önmagát állandóan újrászervező, újraépítő, átalakító folyamatnak kell lennie.

A fentiekben vázolt filozófiai kiindulópontból egyfelől egy radikális iskolakritika következett, amelynek keretében Dewey kifogásokat támasztott a tananyag- és tankönyvközpontú megközelítésekkel szemben, amelyek nem segítik elő a fenti értelemben vett tevékenységre épülő ismeretszerzést. Másfelől elképzeléseinek

megpróbált egy iskolakísérelt formájában is érvényt szerezni. A chicagói egyetem mellett 1896 és 1904 között működő Laboratory School létrehozásával megpróbálta a gyakorlatba átültetni az elméletet, s az iskola épületén belül olyan szimulációs környezeteket kialakítani, amelyekben a gyerekek valóban konkrét tapasztalatokat gyűjthettek. Ennek jegyében az iskolapadok átadták helyüket a terepasztaloknak és szövőszékeknek, s így került az iskolai feladatok közé a tanultakat élővé tevő színjátékos megjelenítés is. Dewey-nak azonban hamar szembesülnie kellett vele, hogy utópiája egy formális oktatási intézményen belül kevésbé megvalósítható, így nyolc év után anyagi és szervezési okokra hivatkozva be kellett szüntetnie annak működését.

2.

Így és ezért válik tehát Dewey számára az education kulcsfogalommá – a középpontban az őt körülvevő világról tapasztalatokat gyűjtő egyén tevékenysége áll, s ezt kívánja tanulás alatt érteni, nevelés alatt pedig a közösség ennek elősegítésére hivatott tevékenységét érti. A saját tanulási folyamatban való tudatos részvételként értett nevelődés (*education*) eszménye Dewey számára egybeesik a liberális demokrácia eszményével. A nevelődés az egyén felől nézve nem más, mint személyes szabadságának kiteljesítése; a közösség oldaláról pedig annak a felelőssége, hogy olyan tanulási környezetet alakítson ki és biztosítson a következő nemzedék számára, amely a lehető legnagyobb mértékben képes elősegíteni az egyénnek sajátos igényeit kielégítő tanulását. Kizárólag ezen keresztül vezet az út a megszerzett ismereteknek az egyén szabad döntéseire alapuló társadalmi hasznosítása felé.

A Dewey nyomában kibontakozó pragmatikus nevelélmélet alapelveit más filozófiai hátterekkel szembeállítva az alábbi táblázat szemlélteti Perjés István *Az iskola mítosza. Az iskola társadalomelméleti értelmezése (Aula, 2003)* című kötetében:

	Idealizmus	Materializmus	Pragmatizmus	Egzisztencializmus
A valóság	Spirituális, morális, mentális. Változatlan	Természeti törvényekre és az objektív anyagelvűségre alapozott. Változatlan	Az egyénnek és a környezetének szüntelenül változó kölcsönös kapcsolata	Szubjektív
Az ismeretek	A latens eszmék átgondolása	Érzetektől és absztrakciókból állnak	A tapasztalatra és a tudományos módszerekre alapozottak	Egyéni választás szerint
Értékek	Abszolút és örök	Abszolút és örök természeti törvényeken nyugszik	Helyzethez kötöttek, viszonylagosak. Változóak és igazolásra szorulók	Szabadon, az egyéntől függően választottak

	Idealizmus	Materializmus	Pragmatizmus	Egzisztencializmus
A tanár szerepe	Erkölcsei és lelki vezetőként a látens eszmék tudatosítása	A racionális gondolkodás fejlesztése	A kritikai és tudományos gondolkodás fejlesztése	Az egyéni választási és az önmeghatározási képesség fejlesztése
Tanulási hangsúly	Az ismeret és eszmék emlékezetbe idézése. Hangsúly az absztrakt gondolkodáson	A gondolkodás gyakorlása. Hangsúly a logikus és absztrakt gondolkodáson	A változó környezettel való foglalkozás és a tudományos kifejtés módszerei	Az emberi kondíciók ismerete és elvei. Választási tevékenységek
Tantervi hangsúly	Ismeretközpontúság, tantárgyközpontúság. Előtérben a klasszikus tárgyak. Tantárgyi hierarchia: filozófia, teológia, matematika a legfontosabbak	Ismeretközpontúság, tantárgyközpontúság. Előtérben a természet- és társadalomtudományi tárgyak. A tantárgyi hierarchia: társadalom- és	Nincsenek állandó ismeretek és tantárgyak. A foglalkozások célja az egyén felkészítése a változásokra. Előtérben a problémamegoldás.	A tananyag

Ha ezek közül itt és most csak az utolsó szempontot emeljük ki, azonnal világossá válik, miért nem remélhetjük igazán ezeknek az eszméknek az érvényre juttatását a formális, intézményes keretek között zajló oktatástól. Ezzel szemben a nem formális oktatás területén reális esély nyílik Dewey álmának beteljesítésére – s ilyen értelemben gondolhatunk a TIE műfajára is.

3.

A színházi nevelési előadások ugyanis első pillantásra tökéletesen kielégítik a tanulási-tanítási folyamatokkal szemben megfogalmazott pragmatista elvárásokat. Ez a műfaj a néző/résztevő számára annak a lehetőségét kínálja, hogy a közösen vállalt játék keretein belül saját kérdéseit teheti fel, azaz saját tanulási folyamatát szabályozza.

Felvethető ugyanakkor az a kérdés is, hogy az eredeti formának az elmúlt évtizedek során kialakult különböző válfajai milyen mértékben képesek valójában beteljesíteni a fenti neveléseméleti eszményeket. Róbert Júlia A TIE előadás dramaturgiai sajátosságairól írott doktori értekezésében (Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2018) a műfaj magyarországi történetét egy olyan négy generációs fejlődési útként ábrázolja, amelynek során a következő típusú előadásokkal találkozhattunk:

1. Hagományos feldolgozó szerkezet,
2. Mozaikos szerkezet,
3. Interakciót beépítő szerkezet,
4. Egységes szerkezet.

Mint minden osztályozás, természetesen ez is absztrakcióként működik, vagyis nem arról van szó, hogy az egyes korszakok teljes egészében egyik vagy másik típus jegyében teltek; mint ahogy jellemzően ma is jelen van mindegyik változat a színházi nevelési társulatok repertoárján. Ahogy Róbert Júlia fogalmaz: *„A generációs változások az időben előre haladva színházi szempontból egyben dramaturgiai fejlődésnek is tekinthetők, hiszen az interaktív szakaszok mindinkább szervesültek. Ám ez nem jelenti azt, hogy ma ne lehetne visszatérni egy korábbi modellhez, ez minden esetben az adott előadás létrehozóinak szakmai döntésén múlik, hiszen a választott téma és a célközönség kora, társadalmi hovatartozása is befolyásolhatja azt, hogy melyik modellel a legcélszerűbb dolgozni.”*

Ezzel együtt érdekes lehet annak megvizsgálása, vajon a Dewey által megfogalmazott nevelésfilozófiai elképzelések miként és mennyiben valósulnak meg ezek között a keretek között. Vajon visszaigazolják-e azt a fejlődési ívet, amely a dramaturgiai nézőpontból egyértelműnek tűnő módon vezet a színházi és nevelési részek hagyományos hermetikus elválasztottságától az egyre inkább integrált, ezáltal intenzívebb bevonódást ígérő formák felé?

A hagyományos feldolgozó szerkezetben különálló részként van jelen a színházi jelenetsor és az ahhoz kapcsolódó (azt megelőző vagy azt követő) foglalkozás. Az alkotói szerepek tisztán elkülöníthetőek: az előadásban játszó színészek helyét a foglalkozásban a drámatanárok foglalják el – még ha adott esetben ugyanazon személyek töltik is be mindkét funkciót. A résztvevő ezzel párhuzamosan előbb passzív nézői, utóbb aktív játszó szerepet kap. Dewey felől közelítve az előbbi semmiben sem különbözik a frontális iskolai tanítástól, a cselekvő tanulásra kizárólag az utóbbi nyújt lehetőséget – tulajdonképpen a színházi résztől teljes mértékben függetlenül, amit a két rész közti iktatott szünet, adott esetben helyszínváltás is hangsúlyoz.

Amikor a mozaikos szerkezetben a színházi és a feldolgozó részek váltakozva követik egymást, a résztvevő szempontjából izgalmas feszültség támadhat a kétféle szerep működtetése között. Ettől még a passzív passzív, az aktív pedig aktív marad, mégis előfordulhat, hogy az utóbbiban történő valódi tanulás áthatja az előbbiben való jelenlétet is; a passzivitás némileg aktivizálódik.

Ennek a motivációs potenciálnak a még további, erőteljesebb kiaknázásaként értelmezhető ezek után az, amikor az alkotói szándék szerint nézőként mindvégig a színházi rész által meghatározott fikciós keretben kell maradnunk, s a foglalkozásszerű

mozzanatok is egytől egyig ezen belül kell, hogy megvalósuljanak. Ennek egyik formája a még csak a történet folyásából egy kitágított pillanat erejéig kilépő, s a nézőkkel interakciót kezdeményező különleges színészi jelenléte, amely nevelési szempontból a kérdezve kifejtő, ám mégiscsak frontális tanári módszer képét idézheti fel. Éppen ezért itt még előfordulhat az is, hogy egy foglalkozásvezető közvetít a szerepben maradó színészek és a szerepükből kiesni hajlamos résztvevők között. Ehhez képest tűnik a dramaturgiai fejlődés betetőzésének az egységbe gyúrt forma, amely a színházi illúzió totalitása jegyében azt várja el alkotótól és befogadótól egyaránt, hogy mindvégig a közös fikció világán belül maradván voltaképpen egy közös szimulációs játék keretében tegyen szert azokra a tapasztalatokra, amelyeket aztán magával tud vinni. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a negyedik generációs TIE-előadás már egy új műfajhoz, az ún. részvételi színházhoz vezet el.

A fejlődési ív tehát egyértelműen megrajzolhatóan látszik: elindultunk egy egyszerű, a színházi hatásdramaturgia szempontjából kevésbé hatékony formából, és eljutottunk egy ideális integrált szerkezethez. A Dewey szellemében megfogalmazható nagy kérdés azonban az, hogy a színházi élménynek ez a totalizálása szükségképpen együtt jár-e a nevelési potenciál maximalizálásával? Vajon az utóbbi keretekben mélyebb és kiterjedtebb tanulás tud-e létrejönni, mint az előbbieken?

A válasz az, hogy ez egyáltalán nem tekinthető bizonyosnak.

Miközben a bevonódás mértékének növelése természetesen kedvez a tapasztalatok elmélyítésének, más tekintetben nem ennyire egyértelmű a helyzet. Hiszen minden dramaturgiai bravúr ellenére az utóbbi két típusnál a színházi rész belső logikája, a történet szorítása szükségképpen mégiscsak szűkebb sávban tartja az elképzelhető nézői interakciókat, hiszen azok nem feszíthetik szét az alkotók által ajánlott közös fikció kereteit. Ezzel szemben az első két típus esetében a színházitól elválasztott nevelési rész sokkal bátrabban követheti az adott alkalomra összegyűlt nézők érdeklődésének irányait: a foglalkozás sokkal inkább fog tudni az ő világukról szólni, mintsem az alkotókéről. A tanulás szempontjából nincs garancia rá, hogy az egységes szerkezet jobb helyzetbe hoz, sőt, lehet, hogy a hagyományos tisztább helyzetet teremt: elválik a passzív és aktív állapot, s utóbbiban nagyobb szabadságfokkal irányíthatom személyes cselekvő tanulásom menetét.

Összefoglalva tehát, miközben a részvétel ígérete a színházi élmény fokozása jegyében kétségkívül forradalmibbnak tűnő integrált szerkezetek alkalmazására csábít, addig a nevelési célok elérése iránti elkötelezettség visszavezethet a szétválasztást alkalmazó konzervatívabb struktúrákhoz.

Workshop





Róbert Júlia

*TIE dramaturgia
workshop*

A workshop során a résztvevők bepillantást nyerhettek abba a gondolkozásmódba és munkamódszerbe, ahogyan az eddigi munkásságom során létrehozott tizennégy TIE előadás író-dramaturgjaként dolgoztam. Szeretném azonban leszögezni – ahogy tettem ezt a workshop elején is – hogy ez az én tapasztalataim alapján rögzített és a DLA disszertációmban leírt egyéni munkamódszer, vagyis nem „TIE drámaírói recept”, ahogy azt sem állítom, hogy más metódusok nem léteznek és létezhetnek.

A tréningen a TIE előadás/komplexszínházi nevelési előadás általam negyedik generációsnak hívott, a dramaturgia és a zárt színházi részek – interaktív részek szempontjából egységes szerkezet nevet viselő változatával foglalkoztunk. Vagyis azzal az előadástípussal, ahol a nyitások szerepből történnek, az interaktív részek alatt a történet és a drámai idő nem áll, a résztvevők bevonásával történő egyeztetések vagy közös akciók jelenetként értelmezhetők.

Elsőként, egy már megvalósult TIE előadás zárt jeleneteit tartalmazó cselekményvázat használva arra kerestük a választ, hogy miként lehet egy történetben megtalálni azokat a nyitott pontokat, amelyek alkalmasak arra, hogy interakció következzen belőlük.

Három szempontból közelítettük meg a kérdést:

1.

Az interakciót kezdeményező szereplő(k) szempontjából jellemzően abban az esetben történik nyitás, ha a szereplő(k) szorult helyzetbe, patthelyzetbe vagy dilemmák által nehezített döntési helyzetbe kerül(nek). A feszültség ilyenkor kulminálódik, képtelenség az addigi rendben folytatni az életet, „kizökken az idő”.

2.

Mary Cooper *The playwright in TIE*¹ című tanulmányában azt írja, hogy a nyitásoknak mindenképpen valamiféle csúcsponton kell lenniük. A hagyományosan szerkesztett drámával ellentétben, ahol a jelenetek „lecsengenek” és elvezetnek a megoldáshoz, a TIE dráma esetében az a hasznosabb, ha az író csak a csúcspont pillanatáig írja meg a jelenetet. Így kapnak ugyanis lehetőséget a résztvevők arra, hogy a látottakat értelmezve a történet és a jelenet nyitott pillanatához szóljanak hozzá.

3.

A jelenetek szintjén a fent említett csúcspont egy klasszikus drámára vetítve egyrészt lehet az a jelenet, amelyben a konfliktus eszkalálódik, másrészt lehet a monológ helye. Amennyiben a csúcspontot a konfliktus jelenti, úgy természetesen a TIE szerzőnek nem

¹ Cooper, Mary: *The playwright in TIE* (ford: Róbert Júlia) In: *Learning through theatre – the changing face of Theatre In Education*, edited by Anthony Jackson, Chris Vine, Routledge 2013

szabad ezt a jelenetet végigírnia, csupán az utolsó előtti pillanatig juthat el, mielőtt valamerre elbillennének az erőviszonyok. Ha pedig a monológ helyén van az interakció, akkor épp a klasszikus monológhelyzet abszurditását használjuk ki, vagyis azt, hogy valaki fennhangon beszél magában, költői kérdéseket tesz fel, kvázi párbeszédet folytat láthatatlan partnereivel. Csakhogy a TIE előadás esetében ezek a beszélgetőtársak nagyon is valóságosak, a résztvevők azok, akikkel valódi párbeszédet lehet folytatni.

A workshop második részében azzal a kérdéssel foglalkoztunk, hogy miként lehet egy jelenetet „interakcióra írni” vagyis milyen típusú mondatok segítik a nyitást. Elsőként egy TIE előadás félig előre megírt, félig interaktív és így improvizatív konfliktusjelenetét vizsgáltuk a szöveg szempontjából.

Két típusú „ugródeszka mondatot” különböztettünk meg.

Az egyik az összegző és provokatív állítás, ami olyan pregnáns véleménye valamelyik szereplőnek, amihez a résztvevőknek valahogyan mindenképpen viszonyulnia kell. Ez a viszonyulás eredményezi és indítja el a hozzászólásokat.

A másik az a fajta összegző, a helyzetre konkrétan vonatkozó, de általánosan is értelmezhető kérdés, ami egyszerre szól a másik szereplőnek, de már a résztvevőknek is. Ez esetben a nyitott és várhatóan sokféle véleményt indukáló kérdés hatására szólnak hozzá a témához a résztvevők.

Mindezek ismeretében egy másik TIE dráma végigírt, zárt jelenetében kerestünk olyan pontokat, ahol el lehetne vágni a jelenetet és ahonnan interakció következhetne.

A workshop három órája lehetőséget adott a résztvevőknek arra, hogy egy TIE író-dramaturg agyával és szempontjai szerint gondolkozzanak, de ahogy a workshopon is kiderült, ehhez a munkához sokkal komplexebb tudás kell annál, mint amit ennyi idő alatt el lehet sajátítani.



Balassa Zsófia

Valóságot teremtünk

– Projektmenedzsment egyszerűen

A projektmenedzsment „csak” józan paraszti ész igényel. Viszont abból elég sokat. Néhány technika, lépés, folyamatára segíthet abban, hogy a projekttervezésnél, pályázásnál minél pontosabban lássuk az előttünk álló folyamatot. Személyes tapasztalataimra és a projektmenedzsment technikák alapjait összefűzve a workshop alatt egy projekt életútját vesszük végig.

A résztvevőkkel alapvetően a kulturális szférában előforduló projekt típusokkal dolgozunk, párhuzamosan használva példaként az előadás létrehozásának, egy turnénak vagy egy összetett (tulajdonképpen kis projektekből álló) szociális projekt menedzselését.

Kiindulási alapként a projekt fogalmának tág értelmezésében állapodunk meg, miszerint projekt lehet egy társulat évadjának a levezénylése, de egy nap történéseinek a kézben tartása is. Az fontos azonban, hogy tudjuk, hogy mettől meddig tart az adott projekt folyamat.

A folyamat négyes egységre épül: ötlet – tervezés – megvalósítás – értékelés. A workshop során minden részlet megbeszélésekor a résztvevőkkel együtt gyűjtöttük össze a fontos szempontokat, tippeket, jellemző buktatókat.

Ötlet

A projekt életének kiindulópontja. Ötletnek nevezhetünk minden olyan apropót, ami a projektet életre hívja. Ez lehet egy felettesünk által kiadott feladat, egy pályázati felhívás vagy akár egy társadalmi hatás/cél is. Ezen a ponton a kereteket és szövetségeket kell tisztáznunk.

Tervezés

Tapasztalatom szerint a legfontosabb fázis. A pályázatírás folyamata legtöbbször egybeesik a tervezéssel, ezért forrásteremtési szempontból is kiemelt jelentőségű. Ez a „valósággá beszélés” fázisa; ekkor derül ki, hogy a projekt életképes-e és ha igen, milyen feltételekkel.

A tervezés szakaszában számos téma kapcsán kell végiggondolnunk a projekt eseményeit. A projekt céljának a pontos megfogalmazása alapvető a jövőbeli sikeres megvalósításhoz. Ennek kidolgozása, akár indikátorokkal, a tervezési szakasz alapvető eleme. Felmerül az emberi erőforrás kérdése: Ki csinálja a felmerülő feladatokat? Milyen szakemberekre/kompetenciákra/tapasztalatokra lesz szükségünk a csapatban? Milyen funkciókat látnak el az egyes munkatársak? Milyen partnerekre lesz szükségünk a projekt ideje alatt? Fontos, hogy a tervezés során konkrét tevékenységekre szedjük a cél elérésének útját. Ezekhez mind felelőst, időtartamot és költségeket kell rendelni. Fontos végiggondolni, hogy milyen költségvetési vetület (bevétel, kiadás) tartozik az egyes elemekhez, tevékenységekhez.

Érdeemes a tervezés során végiggondolni, hogy milyen kockázatok merülhetnek fel a projekt időtartama alatt, és milyen B tervvel tudunk ezekre válaszolni?

Megvalósítás

A „mindent tudunk, most már csak meg kell csinálni” szakasz. A megvalósítás során a terv levezénylése zajlik, az eddig kimaradt nem konkretizált részek kidolgozásával. Az első lépés az újratervezés, azaz a terv revideálása: még mindig megvalósítható, amit korábban elgondoltunk? Továbbra is elérhetőek a szakemberek/partnerek? Milyen ütemezés valósítható meg?

Fontos kidolgozni a megvalósítás folyamán használandó kommunikációs folyamatokat, egyeztetéseket, személyes találkozások, riportálások rendszerét. Ez szorosan összefügg a felelősségi körök egyeztetésével. A következő lépést segíti majd az adminisztrációs teendők beépítése a megvalósítási folyamatba.

Értékelés

A projektek fizikai megvalósulása utáni szakasz, ami legtöbbször valamilyen beszámolási kötelezettséggel jár együtt. Érdekes végiggondolni, hogy milyen külső és belső lehetőségeink vannak kiértékelni a történeteket, a projekt folyamatát. Ennek emberi, szakmai, kommunikációs és hatásmérési vetületei egyaránt fontosak. A jövőbeli projektek előkészítéséhez hasznos lehet a lehető legtöbb visszajelzés megszerzése és elemzése.

A workshop végén a fentiekhez használható netes oldalakat, digitális eszközöket, vizualizálási felületeket, appokat elemeztünk együtt. Továbbá hasznos időmenedzsmentet, hatékonyságot elősegítő módszerek, oldalak kínálatát is végigvettük.

A fenti folyamat kapcsán minden egyes kérdést és felvetést körbejártunk a résztvevők személyes tapasztalatai és a különböző összetettségű példák kapcsán.

Noha a workshop résztvevői három óra alatt a mindentudás kvintesszenciáját nem kapták meg, de mindennapi példák kapcsán végiggondolt és később is használható (keret)rendszert vihettek haza magukkal.



Romankovics Edit

Közös ügy

– *Műhelymunka*

a közösségi színházról

A műhelymunka témája:

Egy fiktív közösségi színházi program előkészítő szakaszában felmerülő döntési helyzetek vizsgálata különböző drámás formák által.

Kulcsfogalmak: menekültek – közösség – színház – művészet – pedagógia

Előjáték: a tágabb kontextus

Nagycsoportos improvizáció (folyamatdrámás modell)

Minden előzetes felvezetés nélkül a workshopvezető szerepbe lép mint a miniszterelnök titkárnője. A résztvevőket humán tanácsadó szakemberek szerepébe helyezi (szakértők). A titkárnő komoly válsághelyzetet vázol fel, ami a hazánkban élő menekültek kapcsán robbant ki. Elmondja, hogy egyre több komoly atrocitás éri a menekülteket honfitársaink részéről. Szerepből arra biztatja a résztvevőket, hogy meséljék el, milyen humán területen dolgoznak (szerepválasztás), s miféle akciókról, támadásokról hallottak. (Fontos megkötés, hogy bűncselekmények még nem történtek, de a helyzet egyre fokozódik.) Végül a titkárnő összeírja a szakemberek megoldási javaslatait.

Narráció: Otthonkereső program

A minisztérium és a kormány megfogadta a humán szakértők tanácsait, hosszú és rövidtávú programokat indít országszerte. Az egyik ilyen támogatott projekt az Otthonkeresők címet kapta. Ennek a projektnek a Fóti Gyermekközpont az egyik helyszíne, ahol olyan külföldi menekült fiatalok élnek, akik 4-5 éve, még kiskorúként érkeztek kísérő nélkül hazánkba. A programban ilyen, 18 és 21 éves, utógondozott fiatalok vesznek részt. Mind jól beszélnek magyarul, Budapestre járnak iskolába, vagy a környéken dolgoznak.

Forró szék a projektvezetővel

Az Otthonkeresők projekt vezetője Szabados Ágnes szociológus, a „Jövő” elnevezésű civil szervezet vezetője. A Forró székben őt (workshopvezető) kérdezhetjük a program kapcsán. Fontos információk, melyeknek el kell hangozniuk:

- A program egy közösségi színházi projekt, amelyben menekült fiatalokból és fóti (helyi) fiatalokból álló csoport készít közös előadást.
- A projekt célja, hogy a fiatalok személyes történeteiken keresztül járják körbe, majd az előadásban meséljék el az otthon/otthonkeresés problémáit. (Kapcsolódik: otthontalanság, idegenség, az otthon elhagyása, sajátotthon-teremtés, elszakadás az otthontól.)

- A projekt szerkezete: időtartama egy év, ebből 3 hónap az előkészítés szakasza, 6 hónap a közösségépítés és anyaggyűjtés szakasza, három hónap az előadás próbaidőszaka. A projekt végén az előadást Fóton a helyieknek, Budapesten pedig idegenrendészeti dolgozóknak, határőröknek és rendőröknek szeretnénk bemutatni.

Állóképek – gondolatbuborékkal párokban

A Fóton élő helyi és a menekült fiatalok között szinte semmiféle kapcsolat nincs, kivéve néhány találkozást az utcán, boltban, helyi diszkóban. Három csoportban állóképeket készítünk, melyek egy találkozást, érintkezési pillanatot mutatnak be egy Afganisztánból jött és egy fóti fiatal között.

Közös gyűjtés: Mi lehet egy ilyen közösségi színházi projekt célja? – Csomagolópapírra írjuk az ötleteket.

Stábértekezlet a helyszínekről

Két fontos kérdést vitatunk meg két kiscsoportban.

1. Hol legyenek a próbák? Három lehetőségünk van: Fóti Gyermekközpont, Fóti Ifjúsági ház, Mogyoródi Művelődési Ház (szomszéd falu, semleges terep).
2. Hol legyen a budapesti bemutató? Három lehetőség van: Trafó nagyterme (300 fő), Katona sufni (40 fő), Bakelit (100 fő, külváros).

Minden esetben mérlegeljük a helyszínek előnyeit és hátrányait a célok, hatékonyság és a fiatalokra tett hatás tekintetében.

Beszámoló: a két csoport beszámol egymásnak, milyen döntésre jutottak és miért.

Vitaszínház: Ki legyen a rendező?

Felvezető jelenet: Szabados Ágnes (projektvezető) és M. Piroska (szociális munkás a gyermekközpontban és stábtagnak a projektben) arról vitatkoznak, hogy színházi szakembert vagy drámapedagógust hívjanak rendezőként a projektbe. Szabados a művész mellett, Piroska a színházpedagógus mellett foglal állást. A rövid jelenet után a résztvevők érvelnek a művész kontra pedagógus vitában.

Fórum-színház

A gyermekközpontban szociális munkásként dolgozó Piroska felkeresi a központ főigazgatóját, Magyar Bélát, hogy írja alá az együttműködési nyilatkozatot, mert erre szükség van a pályázat beadásához. A főigazgató alapvetően ellenzi a projektet, nem akar belemenni. A cél, hogy érvekkel meggyőzzük őt a program hatékonyságáról és hasznáról. (A workshopvezető játssza az igazgatót, a résztvevők Piroskát.)

Páros játékok

1. Menekült fiatalok

A páros mindkét tagja bevándorló fiatalokat játszik a fóti gyerekközpontból. Hallottak a projektről Piroskától és latolgatják, hogy jelentkezzenek-e. Az egyikük nagyon elutasító, a másik lelkes.

2. Fóti fiatalok

A páros mindkét tagja helybéli, fóti fiatalokat játszik. Meghívták őket a projektbe, latolgatják, hogy részt vegyenek-e benne. Az egyikük elutasító, a másik a részvétel mellett érvel.

Lezáró beszélgetés

- Milyen nehézségekre számíthatunk a projekt megvalósítása során?
- Milyen közösségeket lenne érdemes még megszólítani közösségi színházi programokkal?



Hajós Zsuzsa

Napi katarzis

Színházi nevelési gyakorlatunkban mindenkivel előfordul, hogy a drámamunka során maguk a résztvevők hoznak létre olyan drámai, színházi pillanatokot, melyekre egész életünk során emlékszünk, és tán a résztvevőkre is éppoly nagy hatással vannak, mint ránk. Ilyen helyzetek nem gyakran adódnak, és kevés esetben ismétlődnek meg egy-egy program ugyanazon pontján, mégis reméljük, szeretjük úgy gondolni, hogy mi idéztük elő őket, vagy legalábbis közünk van létrejöttükhöz.

A workshop során megkíséreltünk megtervezni, szándékosan előidézni ilyen pillanatokot. Sikereink és kudarcaink alapján megfogalmaztuk azokat az érzéseket, és megkerestük azokat az eszközöket, tényezőket, melyek segítenek vagy gátolnak minket mindebben. Elsőként összegyűjtöttünk katartikus pillanatokot eddigi tapasztalatainkból, melyeket résztvevők idéztek elő. Ennek legnagyobb tanulsága az volt, hogy a katartikus pillanatok nem feltétlenül színházi értelemben azok, számos esetben emberi vagy pedagógia téren támad felemelő érzésünk.

- Példák ilyenekre:
 - hirtelen és látványosan felborul a csoportdinamika,
 - a résztvevő kilép a komfortzónájából, magát és a csoportot is meglepve,
 - a csoport szintet lép az együttműködésben, egymásra figyelésben.

Mivel ezek eléggé helyzet- és csoportfüggőek, a workshop további részében azzal foglalkoztunk, színházilag hogyan tudunk lehetőséget adni a résztvevőnek a drámai pillanat létrehozására.

- Példák a múltunkból:
 - közösségi rituálé létrehozása, az abban való részvétel mélysége,
 - szimbólum tartalmas használata,
 - tárgy jelentésesítése, annak tartalmas használata,
 - tét, komoly munka,
 - határtágítás nem várt irányban,
 - spontán közös alternatív valóság / színházi nyelv létrehozása,
 - a színházi nyelv tartalmas használata.

A Jancsi és Juliska mesét használva, csoportokban kísérleteztünk azzal, hogy hogyan, mikor, milyen körülmények között van nagyobb esélye a résztvevőnek drámai pillanat létrehozására. Hasznos volt szembesülni azzal, hogy bármilyen régen is foglalkozunk színházi neveléssel, sosem árt újra és újra átismételni, mi kell egy játszható helyzethez, mi az a minimum, ami nélkül játékot sem érdemes elindítani, nem hogy drámai pillanatot várni. Ennek tanulságai is megjelennek a listákban, melyekben az eredményeinket összegzem.

Tehát, hogy mi segíti a résztvevőt színházi pillanat létrehozásában:

- Egyéni vagy csoportos improvizációban, amikor színész partnere(i) van(nak)
 - erős szándék, tét,
 - valódi dilemma,
 - cselekvési lehetőségek,
 - fordulat,
 - provokáció,
 - szorító körülmény, gátak,
 - valódi hatással tudjon lenni a történetre.
- Egyéni improvizációban
 - strukturált tér,
 - változás a térben (átrendezés-feladat variációi),
 - használható tárgyak kötődéssel, történettel,
 - a jelenet részekre bontása, apró mozzanatokra fókuszálás,
 - nem cselekvő szereplő jelenléte / megjelenése,
 - fordulatok (Mi van bent? Mi / ki jön be?),
 - váratlanság – spontán kell reagálni,
 - veszélyforrás,
 - a valóság / valódi, zsigeri kapocs behozása.

A workshop során felmerült néhány kérdés, amivel érdemes lehet tovább foglalkozni.

- Milyen színházi nyelvet érdemes választani ahhoz, hogy a résztvevő tartalmasan használni tudja?
- Mit jelent, hogy egy tárgynak története, jelentése van? Mikor tágítja és mikor szűkíti a játéklehetőséget a jelentésesség?
- Mi a spontaneitás és a tudatosság jó aránya? Milyen szempontok alapján dől ez el?
- Hogyan lehet egy nagyon okos észrevétel katartikus?
- Mennyire kell beleásnunk magunkat a történetbe, hogy a résztvevő komfortosan mozogjon benne?
- Mennyire kell beleásnunk magunkat a témánkba, hogy a résztvevő érdemben hozzá tudjon tenni?
- Szükséges-e a résztvevőben változásnak történnie a katarzishoz?



(c) Káva Kulturális Műhely Egyesület
Könyvek sorozat 2.
Budapest, 2019
ISBN: 978-615-81376-0-7